Los Sujetos de la educación especial

Alumnos, Maestros y Autoridades

INVESTIGACIÓN EN MÉXICO

Teresita de J. Cárdenas Aguilar
Arturo Barraza Macías











LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: ALUMNOS, MAESTROS Y AUTORIDADES. INVESTIGACIÓN EN MÉXICO.

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
Centro de Recursos para la Integración Educativa Norte de la Secretaría de Educación del Estado de Durango
Red Durango de Investigadores Educativos

Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango
Red Durango de Investigadores Educativos

Primera Edición: Enero del 2014
Editado en México
ISBN: 978-607-9003-10-4

Editor:
Instituto Universitario Anglo Español

Coeditores:
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.
Universidad Pedagógica de Durango.
Centro de Actualización del Magisterio (Durango).
Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Línea Editorial: Educación Especial
Coordinadora de la Línea Editorial:
Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Corrección de estilo:
Paula Elvira Ceceñas Torrero

Diseño de portada:
Roberto Villanueva Gutiérrez

Prólogo

La Red Durango de Investigadores Educativo (ReDIE) se crea en el año 2009; entre sus principales objetivos se encuentra la difusión de la investigación educativa generada en nuestro estado. En el año 2010 dos de sus miembros, Arturo Barraza Macías y Adla Jaik Dipp, tienen la idea de utilizar la plataforma de la ReDIE para convocar a investigadores de todo México a publicar sus trabajos de investigación en un libro electrónico sobre el tema de competencias y educación.

A partir de esa experiencia, que culminó en el primer libro electrónico que integra trabajos de investigadores de varias partes de nuestro país, se institucionaliza en nuestra ReDIE la emisión de dos convocatorias anuales a la comunidad de investigadores nacionales para la publicación de libros electrónicos. El tema que servía de eje articulador, de cada una de las convocatorias emitidas, era seleccionado por los investigadores responsables; después de cinco convocatorias me decidí a emitir una convocatoria sobre el tema de la educación especial.

Los lectores que conocen algunos de mis trabajos precedentes podrán pensar que la selección de la temática estuvo solamente orientada por que es el ámbito laboral donde me desenvuelvo, sin embargo, mi decisión fue tomada en base a que considero que el campo de la educación especial requiere de un impulso decisivo para llegar a constituir una comunidad de investigadores consolidada y fuerte; a este respecto me permito recordar que cuando el Consejo Mexicano de Investigación Educativa decidió integrar la educación especial como un campo de estudio le encargo al Dr. Pedro Sánchez Escobedo la elaboración de un estado del arte al respecto. Los resultados presentados, aparte de caracterizar como incipiente el trabajo de investigación desarrollado en este campo, mostraron

solamente tres grupos de investigadores que a nivel nacional se dedicaban al tema de la educación especial.

Este primer estado del arte, de carácter nacional, demostraba que la mayoría de los trabajos localizados en este campo eran de divulgación o difusión y que solo el 10% de los trabajos localizados eran investigaciones con un soporte empírico. Ahora, diez años después, considero que este panorama debe de haber cambiado; esta convicción personal motivó mi decisión de lanzar la convocatoria sobre este tema.

Los resultados son halagüeños. Se recibió una cantidad importante de trabajos que, tras ser evaluados, permitieron conformar tres libros sobre este tema. En este primer libro denominado "**Los sujetos de la educación especial: alumnos, maestros y autoridades. Investigación en México**" se presentan ocho investigaciones: seis en la primera sección, una en la segunda y una en la tercera. Esta estructura sirve de muestra para observar que son los alumnos de educación especial los sujetos más investigados de los diferentes agentes educativos involucrados en esta modalidad de nuestro sistema educativo nacional.

Solo resta invitar a los lectores a que aborden su lectura de manera crítica y sobre todo que asuman la heurística que se deriva de cada uno de ellos.

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Índice

I

ALUMNOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Los alumnos, como sujetos de la educación especial, son el fin último de la atención educativa. Para favorecerlos han surgido leyes, programas, acuerdos nacionales e internacionales y tendencias pedagógicas específicas; además se han modificado planes y programas de estudio de diversos niveles educativos en México y sin embargo los mejores logros se obtienen solamente con la intervención de las comunidades escolares que a través del actuar cotidiano en el aula y en la escuela logran contribuir a mejorar la calidad de vida de todos los niños, incluso de sus familias.

En este apartado se presentan una serie de investigaciones realizadas en México que manifiestan la imperante necesidad de ofrecer los apoyos que cada alumno necesita para mejorar su desarrollo personal y su desempeño social y familiar.

Estos apoyos se pueden otorgar en diversos ámbitos de la vida del alumno, como a continuación se plantea: el desarrollo de habilidades sociales, la promoción de la inclusión laboral, avances en conceptualización social, el ámbito pedagógico y de aprendizaje y la mejora de sus habilidades de comunicación.

En la revisión de las siguientes investigaciones se puede observar el trabajo para promover habilidades sociales en adolescentes con asperger o con autismo, las acciones necesarias para preparar la inserción laboral de los adolescentes con discapacidad intelectual, la conceptualización de la discapacidad como una enfermedad que deja de lado la visión social, el uso de recursos multimedia para promover conceptos matemáticos en niños con Síndrome de Down, el uso de estrategias como la Propuesta Curricular Adaptada para planear la intervención y lograr competencias comunicativas en preescolar y el estudio de los factores de riesgo y su capacidad de resiliencia en jóvenes con aptitudes sobresalientes.

En general, destaca que estas investigaciones se ubican en el ámbito educativo, con población de preescolar, primaria, bachillerato y en formación

laboral. También es importante que en la intervención pedagógica que se utiliza para los sujetos de educación especial predominan los modelos cognitivos-conductuales, aunque ya se inicia el trabajo con enfoques cognoscitivistas.

En lo que se refiere a las metodologías de investigación se utilizaron enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos; entre los cuales se pueden encontrar metodologías como: experimental, descriptivo, etnográfico y estudio de caso y que en su mayoría las investigaciones reportadas se han dedicado a analizar a los alumnos.

Con esta serie de investigaciones queda de manifiesto que en México existen ya apoyos en el ámbito educativo y que el personal que aquí labora se ha interesado por encontrar estrategias que permitan mejorar los resultados en alumnos de educación especial; pero existen aún innúmeras barreras que interfieren en la inserción laboral durante la juventud o en la etapa adulta.

CAPÍTULO 1

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES CON ASPERGER Y AUTISTAS DE ALTO FUNCIONAMIENTO: PROPUESTA METODOLÓGICA

TRAINING IN SOCIAL SKILLS FOR TEENAGERS WITH ASPERGER'S SYNDROME AND HIGH-FUNCTIONING AUTISM: A METHODOLOGICAL PROPOSAL

Janeet Carolina Casanova Arjona
Rebelín Echeverría Echeverría
Facultad de Psicología,
Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El objetivo de este capítulo es socializar una propuesta metodológica para el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes con Síndrome de Asperger y Autistas de Alto Funcionamiento. El diseño metodológico fue de tipo mixto, modelo incrustado experimental. Participaron seis adolescentes entre 12 y 16 años. La intervención se desarrolló en la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán. La Pre-Evaluación comprendió la administración del Cuestionario de Habilidades de Aprendizaje Estructurado (CHAE), la Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (EASA) y la Historia clínica ampliada en el área social. El diseño e implementación de la Intervención fue con enfoque cognitivo-conductual (TCC) con técnicas como el guión social y la representación de papeles, con una evaluación de procesos. La Post-Evaluación requirió de entrevistas semiestructuradas a padres y adolescentes y la administración de los instrumentos mencionados en la pre-evaluación. Finalmente se interpretaron los datos con base a la pre y post evaluación. Se concluye que la propuesta metodológica permitió los avances de los participantes en sus habilidades. La TCC contribuyó al avance de los participantes al abordar aspectos: cognitivos, conductuales y afectivos. Adicionalmente, la participación comprometida de la familia fue clave para el progreso de los adolescentes en sus habilidades sociales.

Palabras clave: metodología, habilidades sociales, autismo.

Abstract

The aim of this chapter is to set forth a methodological proposal for social skills development of teenagers with Asperger's Syndrome and high-functioning autism. The proposal is an embedded experimental, mixed methods design because it required the use of both quantitative and qualitative tools and analyses in order to better understand the research problem and the design and implementation of the intervention (Creswell y Plano Clark, 2007). Also, an embedded experimental model was selected because quantitative tools were used to create the intervention design. Those same initial tools, except for the expansion of the clinical history, were employed again to assess the intervention when it finalised. Participants were six teenagers aged 12 to 16 with Asperger's Syndrome and high-functioning autism. The intervention was conducted at the Autonomous University of Yucatan's School of Psychology. In an attempt to illustrate the methodological process, some of the results obtained from two participants throughout the research are presented: the pre-assessment consisted of the Structured Learning Skill Questionnaire, the Australian Scale for Asperger's Syndrome, and the expanded clinical history in the social area. The intervention's design and implementation was developed under the Cognitive-Behavioural Therapy (CBT) approach, with techniques such as social scripts, modelling, role-playing, and positive reinforcement, amongst others. At the same time, several assessment techniques were carried out: observation, semi structured interviews, content analysis of session's transcriptions, a self-assessment scale for the adolescents, and a self-assessment scale for the facilitator. A post-evaluation was then conducted using semi structured interviews for the teenagers and their parents, alongside the aforementioned pre-assessment measures. The resulting data were interpreted based on the pre- and post-assessments. It was concluded that the development of the proposed methodology allowed advances in the participants' social skills. Furthermore, the CBT was a contributing factor to such progress by working with the three primary aspects of an individual (cognitive, behavioural, and emotional), as well as the family's committed participation in the process.

Keywords: methodology, social skills, autism.

Introducción

Existen diversos trastornos cuya principal dificultad radica en las habilidades sociales. Este trabajo se centra en el Síndrome de Asperger (SA) y el Trastorno Autista (TA) los cuales forman parte de los cinco trastornos que comprende la

categoría general denominada *Trastornos Generalizados del Desarrollo* (TGD), según el Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales, DSM-IV-R (American Psychiatric Association [DSM-IV-R], 2002). Se llaman así porque quienes lo padecen presentan déficit en múltiples áreas del desarrollo, entre ellas la interacción social, la comunicación y la conducta, dándose de forma atípica, lenta o desviada. Sin embargo, para este mismo año, se espera la primera edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales, DSM-V de la American Psychiatric Association, en el cual el autismo deja de formar parte de los (TGD) y se establece una nueva clasificación de Desórdenes del Espectro Autista.

En el SA se encuentran notables dificultades para leer lenguaje no verbal, dificultades en las relaciones con su grupo de pares, falta de empatía enfocándose en temas de importancia para ellos y no para los otros (intereses aislados), además del escaso uso de componentes paralingüísticos (entonación, volumen, etc.) (Beaumont y Sofronoff, 2008; Kaland, Callesen, Moller-Nielsen, Lykke y Smith, 2007). Mientras que en el TA no sólo se presentan dificultades similares, sino, también, dificultades en las habilidades para la comunicación y la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas. Sin embargo, la frecuencia y la gravedad en las que se presentan en este último variarán según el nivel de autismo de la persona, por ejemplo en la parte más elevada (y por tanto menos grave) se encuentran los Autistas de Alto Funcionamiento (AAF).

El término de Alto Funcionamiento es usado para referirse a personas con TGD quienes tienen un coeficiente intelectual (CI) mayor a 70 en inteligencia verbal y no verbal (Winner, 2002a). En estos niños también se ven afectadas las áreas de la comunicación social, de hecho su inteligencia en general es diferente de la cognición social que puedan tener, incluso muchos de ellos tienen un CI sobresaliente (Valdez, 2001). En cuanto al lenguaje, presentan no sólo un retraso importante en su adquisición, sino también pautas evolutivas desviadas del proceso normal. En las conversaciones suelen realizar comentarios o expresiones fuera de lugar, omitiendo la información necesaria para que el interlocutor pueda entenderle (Klin y Volkmar, 1996, en Ruz, 2003).

Twachtman-Cullen (2000, en Winner, 2002a) sugiere que las deficiencias en las habilidades sociales observadas en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se deben a una laguna individual en la habilidad para descifrar el sutil significado de su ambiente. Presentan déficits sociales cognitivos, teniendo dificultades para: (a) iniciar una conversación, (b) entender y procesar ciertos indicadores sensitivos, (c) pensar de manera abstracta y hacer inferencias, (d) entender las percepciones de los demás, (e) hacer gestaltens y (f) el humor, referido como el modelo LAUGH, por sus siglas en inglés (Winner, 2002b). Los TEA se definen como un patrón de déficit de conductas primarias, incluyendo limitaciones severas en la comunicación social y recíproca. Dentro de los TEA, se encuentra el SA y el AAF (Winner, 2000b). Sin una intervención efectiva estos déficits tienden a incrementar al aumentar la edad (Howlin, Mawhood & Rutter, 2000, en Matson, Matson y Rivet, 2007).

En cuanto a los programas terapéuticos, la mayoría toman en cuenta al paciente de manera integral, es decir, buscan trabajar todas las áreas de desarrollo del hombre. No obstante, en la práctica, pocas son las intervenciones que logran abarcarlas y darles el mismo peso. Por lo anterior y por el deterioro que estas personas presentan en lo social, un tratamiento específico en habilidades sociales es central en la intervención (Matson, Matson y Rivet, 2007).

En la niñez e infancia, la interacción con el mundo se da a través del juego, pero al entrar a la adolescencia el mundo de adultos plantea exigencias diferentes (Aberasturi y Knobel, 1988) con la forma de interacción por excelencia del adulto, el lenguaje. Así, aquellos que tengan dificultades en la interacción social estarán en desventaja para enfrentar el mundo (Barnhill, 2002).

Por otro lado, junto a las dificultades propias del trastorno, se encuentran las dificultades propias del período por el cual atraviesan los participantes del presente trabajo, la adolescencia. Período en el que los amigos, el grupo de pares y las relaciones sociales se vuelven prioridad y parte esencial del desarrollo normal del adolescente. Donde la búsqueda de identidad y la autoestima se forman con base en la comparación con su grupo de pares y en la valoración que

los demás hacen de uno mismo. Sin embargo, el adecuado desarrollo de habilidades sociales permitiría a los involucrados desenvolverse con mayor seguridad y compensar sus carencias intrínsecas del trastorno.

Así, la presente investigación surge del interés de trabajar con adolescentes que presentan un trastorno clínico diagnosticado y de proveerles de una intervención psicoterapéutica. En este caso, un enfoque de terapia cognitivo-conductual (TCC) de entrenamiento en el desarrollo de habilidades sociales, ayudaría al sano desarrollo social del adolescente.

Entrenamiento en Habilidades sociales

Existen diferentes definiciones de las habilidades sociales (HS), Larry Michelson (1983, en FID21, s. f.) señala que las HS se adquieren a través del aprendizaje, incluyen comportamientos verbales y no verbales, suponen iniciativas, respuestas efectivas y apropiadas, acrecientan el reforzamiento social y son recíprocas por naturaleza. Caballo (1986) las define como un conjunto de conductas realizadas por un individuo dentro de un contexto interpersonal, que expresan deseos, sentimientos, actitudes, derechos u opiniones de modo adecuado a la situación y respetando a los demás. Por su parte, Monjas Casares (1999:28, en FID21, s. f.), señala que las HS son conductas o destrezas sociales que se requieren para desempeñarse competentemente en interacción con otras personas; entendiéndolas como un comportamiento adquirido y aprendido y no como rasgo de la personalidad. En este trabajo se entienden las HS como conductas adquiridas y aprendidas; interpersonales y recíprocas; además de que son situacionales y necesitan ser ejecutadas de manera competente para lograr su objetivo.

Para fines de este trabajo se empleó la propuesta de Goldstein et al. (1989) quienes mencionan cincuenta habilidades sociales divididas en seis grupos: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades

sociales relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación.

Para diseñar un entrenamiento en HS es importante tomar en cuenta los componentes que presentan las HS, el cognitivo, el conductual y el fisiológico, además de la condición de ser aprendidas. Considerando estos elementos se eligió desarrollar un entrenamiento por medio de la TCC que puede consistir en el desarrollo de nuevas habilidades o en el reforzamiento de las ya adquiridas (Kelly, 1982, en Matson, Matson y Rivet, 2007).

Generalmente, los tratamientos sobre HS con adolescentes con estas características han sido de corte conductual, centrándose en el contacto ocular, en el apropiado contenido y entonación del discurso, adecuadas expresiones faciales, adecuados movimientos motores, conversación, entre otros (Matson, Matson y Rivet, 2007). En el caso del espectro autista, se recomienda mejorar el entendimiento social a través de tareas focalizadas en el desarrollo de la Teoría de la Mente (Howlin y otros, 1999, en Barnhill, 2002; y Reaño Carranza, 2009). En este sentido, la habilidad de inferir los estados de conocimiento de otros es esencial en la expresión y comprensión de la conducta social.

En el SA, lo que se recomienda en cuanto a la intervención es enseñar y practicar repetidamente las instrucciones verbales explícitas acerca de cómo interpretar el comportamiento social de otras personas; la autorevisión sobre el propio estilo de hablar; incluir el manejo sobre diferentes temas para desarrollar las habilidades de la persona con sus compañeros; ayudar a la persona con SA a desarrollar la habilidad de inferir, predecir, explicar su motivación y anticipar múltiples consecuencias, así como a aumentar la flexibilidad, tanto de pensamiento como de utilización del lenguaje con otros.

Matson, Matson y Rivet (2007) en una revisión de 79 investigaciones sobre los tratamientos en HS para niños con TEA, mencionan que éstos podrían ser descritos en su orientación teórica como de aprendizajes sociales u operantes, ya que los cinco procedimientos más usados son: modelamiento y reforzamiento (33 estudios), intervención mediada por pares (20 estudios), reforzamiento de horarios

y actividades (8 estudios), *scrips* e historias (10 estudios) y miscelánea (8 estudios).

Respecto a la evaluación de las habilidades, Winner (2002a) menciona que ésta deber ser multifacética, reuniendo información de diferentes fuentes y contextos. La evaluación debe ser formal e informal; propone la evaluación informal mediante la observación así como la formal, a través de medidas estandarizadas, con uso discrecional. En este trabajo, se emplean ambos tipos de evaluación.

En un estudio con adolescentes (13 a 18 años) con SA y AAF para entrenar en HS, se combinaron métodos psicoeducativos y experienciales de enseñanza en HS con énfasis en el aprendizaje a través del role-playing. La estructura de las sesiones fue: registro de los participantes, repaso de la sesión vista la semana anterior, introducción de la nueva habilidad, role-playing, un breve descanso, una actividad o juego y el cierre (Tse, Strulovitch, Tagalakis, Meng, y Fombonne, 2007).

Adicionalmente, se les pidió a los padres que respondieran, antes y después de las 12 sesiones, tres cuestionarios: la Escala de Sensibilidad Social (SRS, por sus siglas en inglés), el Listado de Comportamiento Anómalo (ABC, por sus siglas en inglés) y la Forma de Clasificación del Comportamiento del Niño de Nosinger (N-CBRF, por sus siglas en inglés). En los resultados se encontraron que las HS en grupo tienen efectos positivos en la competencia social, según los resultados arrojados por la SRS y la N-CBRF. Los reportes de los padres sugirieron mejoras generalizadas a ambientes fuera de las sesiones del tratamiento. Los adolescentes se percibieron con mayores mejoras que las que sus padres reportaron (Tse et al. 2007).

La presente investigación siguió la estructura de cada sesión en el estudio mencionado, en tanto permite la explicación de la habilidad a desarrollar cada semana, invita a la opinión de los adolescentes sobre lo que creen que es o sobre la ejecución de la misma, se incluyen actividades y sobre todo permite la observación de los participantes a lo largo de las semanas, a través no sólo de

cada sesión, de alguna forma estructurada, sino de su interacción espontánea y natural durante el descanso. Así, el objetivo de este capítulo es socializar una propuesta metodológica para el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes con Síndrome de Asperger y Autistas de Alto Funcionamiento.

Participantes

Los participantes fueron seis adolescentes de entre 12 y 16 años con Síndrome de Asperger y Autistas de Alto Funcionamiento. La implementación de la intervención se llevó a cabo en una sala de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Con la intención de ilustrar el proceso metodológico se presentan algunos de los resultados obtenidos para el caso de dos de los adolescentes participantes.

Diseño General

El diseño de esta propuesta metodológica fue de tipo mixto, modelo incrustado experimental. Es mixto, porque requirió del empleo de herramientas y análisis tanto de tipo cualitativo como cuantitativo para poder comprender el problema de investigación y posteriormente, diseñar y desarrollar la intervención (Creswell y Plano Clark, 2007). El modelo es incrustado experimental, ya que al inicio de la investigación se requirió del uso de herramientas cuantitativas y con base en ellas se pudo hacer el diseño de intervención; así mismo, al final, se utilizaron nuevamente los mismos instrumentos de inicio para evaluar la intervención, excepto la ampliación de la historia clínica.

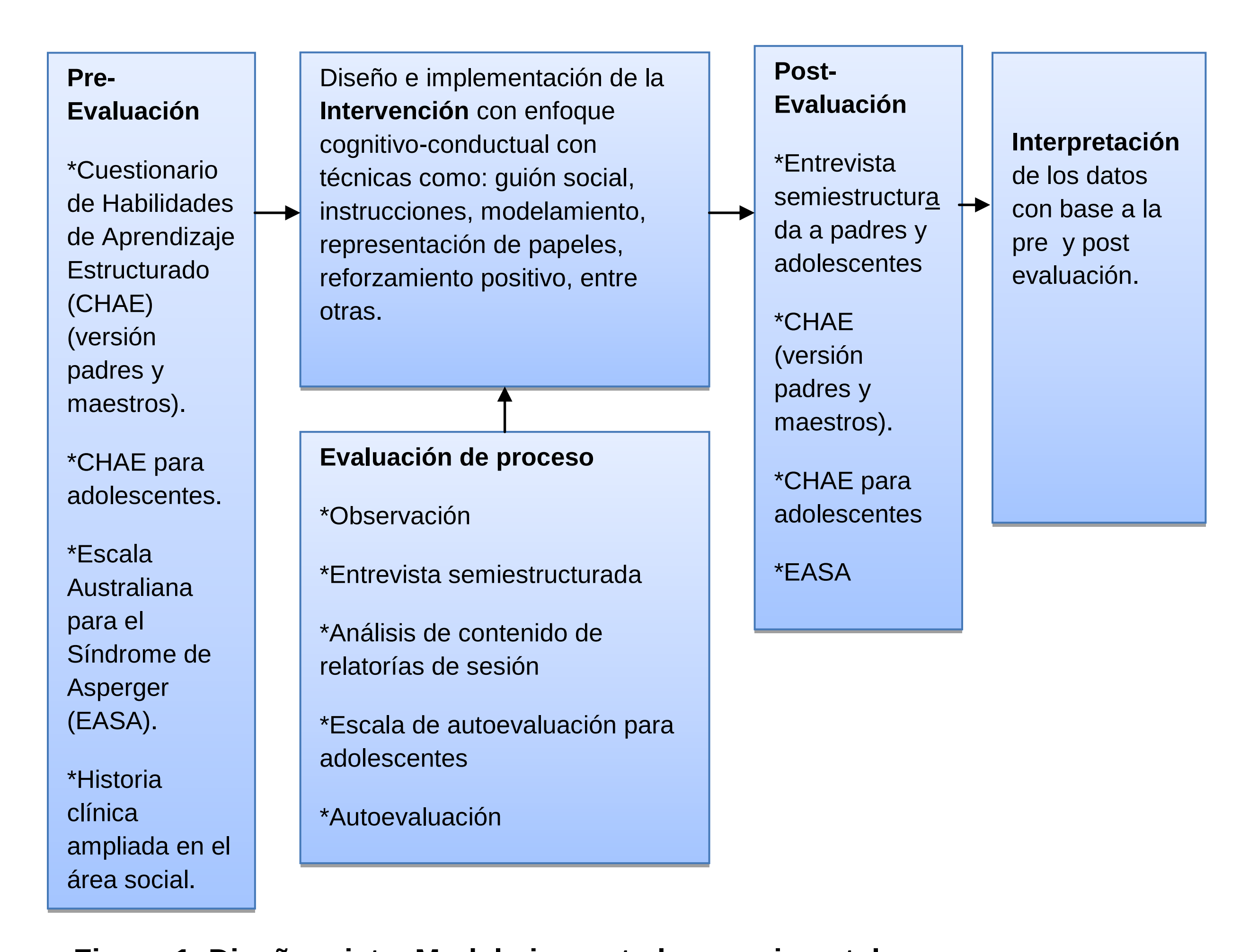


Figura 1. Diseño mixto, Modelo incrustado experimental

Pre-evaluación. Conocer las habilidades sociales de los adolescentes con SA y AAF

El diseño de esta primera fase fue cuantitativo, se considera preexperimental de preprueba-posprueba con un solo grupo. Consiste en la administración de una prueba previa a la aplicación del tratamiento, luego se implementa este último y finalmente se aplica una prueba para evaluar el estímulo. En este diseño se mide el nivel previo al tratamiento que tiene el grupo y el nivel posterior a él. Los resultados deber ser observados con precaución, debido a que no hay un grupo control y no se puede establecer relaciones causales entre la(s) variable(s)

dependiente(s) e independiente(s) (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2006).

Como se ilustró en el Cuadro 1, se utilizaron cuatro instrumentos con el objetivo de conocer las habilidades sociales con las que contaban los participantes y, con base en esto, hacer el diseño de intervención.

Instrumento 1. Cuestionario de Habilidades del Aprendizaje Estructurado (CHAE), cuyo interés se centra en las deficiencias y competencias que tiene el adolescente en sus habilidades sociales, personales e interpersonales (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, y Klein, 1989), cuestionario de 50 preguntas con respuestas tipo Likert, dirigido a padres y maestros.

Debido a que el CHAE es un instrumento empleado dentro de un programa ya diseñado, Aprendizaje Estructurado, los datos estadísticos de validación hacen referencia a la totalidad del programa y no únicamente al CHAE. Por lo tanto, para fines de este trabajo se hizo una validación por jueces, cuyo objetivo fue conocer si las HS que se presentan son precisamente eso, HS y no otras, así mismo fue importante saber si las habilidades que se mencionan en cada grupo pertenecen a él y no a otro. Esta validación se realizó con tres jueces, todos psicólogos, uno de ellos con experiencia en el área de clínica infantil, otro con experiencia en el área social y otro con experiencia en el área de educación especial con niños.

De las 50 preguntas que integran el CHAE, 36 se mantuvieron en su versión original y 14 fueron modificadas en su redacción para favorecer la comprensión de los lectores. Con base en todo lo anterior se hizo la modificación del instrumento y éste sirvió para hacer la adaptación del mismo, pero dirigido a los adolescentes.

Instrumento 2. La adaptación del CHAE para adolescentes consistió en hacer cambios a algunas palabras, pero principalmente a la conjugación de verbos para que quede en segunda persona y no en tercera. Por ejemplo, se pasó de: *¿Habla con otras personas sobre cosas que interesan a ambos?* a *¿Hablas con otras personas sobre cosas que son interesantes para ambos?*

A continuación, a modo de ejemplo, se presenta una tabla en la que se presentan los resultados obtenidos en algunas de las habilidades que conforman el CHAE, integrando tres datos por participante, que corresponden a la respuesta que dio el adolescente (A), a la respuesta de los padres (P) y a la respuesta del maestro o maestra según el caso (M).

Tabla 1.

Puntuación obtenida de los adolescentes (A), padres (P) y maestros (M) en el CHAE, sobre algunas de las habilidades sociales. La letra O significa que la pregunta se omitió.

Habilidades sociales	A	P	M	A	P	M
	Oswaldo			René		
1.Escuchar	3	3	4	3	3	3
2.Iniciar una conversación	4	2	4	O	4	2
3.Mantener una conversación	3	2	4	3	2	3
4.Formular una pregunta	5	5	4	3	2	3
6.Presentarse	4	2	2	3	5	2
7.Presentar a otras personas	2	1	2	2	3	1
10.Participar	3	2	3	O	2	2
15.Conocer los propios sentimientos	5	2	3	3	5	2
17.Comprender los sentimientos de los demás	3	2	2	3	5	4
18.Enfrentarse con el enfado del otro	3	2	2	O	2	4
19.Expresar afecto	3	2	2	O	2	3
25.Negociar	3	3	2	O	1	4
26.Emplear el autocontrol	3	1	2	O	2	4
28.Responder a las bromas	2	2	1	3	1	4
35.Arreglárselas cuando le dejan de lado	3	2	4	O	2	3
37.Responder a la persuasión	2	1	3	O	1	2
48.Resolver los problemas según su importancia	3	2	4	O	1	3

Instrumento 3. Escala Australiana para el Síndrome de Aspeger (Atwood, 2000), en sus áreas relacionadas a las habilidades sociales y emocionales, y de comunicación. Esta escala se dirigió a los padres. La Tabla 2. Ilustra los resultados obtenidos, cuanto más se aleja de la normalidad la persona (área sombreada), más se acercará a la puntuación de seis. Las letras dentro de la cuadrícula corresponden a las iniciales de los participantes.

Tabla 2.
Puntuaciones en la EASA

O-Oswaldo R-René							
	Rara vez / A menudo						
	0	1	2	3	4	5	6
1-¿Desconoce el niño cómo jugar con otros niños?			R		O		
2-Cuando tiene libertad para jugar con otros niños (juego espontáneo), como el recreo ¿evita el contacto social con los demás?				R			O
3-¿Parece que su hijo ignora las normas sociales o normas de conducta, y realiza acciones o comentarios inapropiados?						O R	
4-¿Carece su hijo de empatía, como si desconociera los sentimientos de los demás?	R					O	
5-¿Da la impresión que su hijo espera que los demás conozcan sus pensamientos, experiencias y opiniones?		R					O
6-¿Necesita su hijo ser consolado excesivamente, en especial si se le cambian las cosas o algo le sale mal?				O R			
7-¿Carece su hijo de sutileza en sus expresiones o emociones?		R					O
8-¿Carece su hijo de precisión en sus expresiones o emociones?							O R
9-¿Carece su hijo de interés por participar en juegos, deportes o actividades competitivas (apuntar cero si su hijo disfruta de ellas)?	R						O
10-¿Es su hijo indiferente a las presiones de sus compañeros? (puntúe cero si su hijo sigue las modas en ropa o juguetes, por ejemplo).		R					O
11-¿Interpreta su hijo de manera literal todos los comentarios?							O R
12-¿Tiene su hijo un tono de voz poco usual?				R			O
13-¿Muestra su hijo desinterés en parte de la conversación cuando habla con él?				O	R		
14-¿Mantiene menos contacto visual del esperado cuando se conversa con él?						O R	
15-¿Tiene su hijo un lenguaje excesivamente preciso o pedante?				R			O
16-¿Tiene problemas su hijo para conducir una información?					R		O

En esta tabla se puede observar que los dos participantes presentan mayores puntajes por arriba del tres que por debajo de él (área sombreada). Esto significa, que presentan algunas conductas propias del SA, entre las que destacan la evitación del contacto social, el desconocimiento de las normas de la conducta social, la indiferencia hacia las tendencias y modas de los chicos de su edad, interpretación literal de algunos comentarios y problemas para conducir una información. Sin embargo, algunas otras conductas se presentan en menor medida, es decir, acercándose más a lo esperado para su edad.

Instrumento 4. Historia clínica ampliada en el área social, que explora cómo son las relaciones sociales que tiene el adolescente en la actualidad, quiénes son sus amigos, cómo es su interacción con ellos, cómo expresa lo que siente, entre otras. Para esta labor es fundamental gestionar y acceder a los archivos de historias clínicas de los adolescentes previamente desarrollados en sus centros o clínicas de atención habituales. Por un lado, es eficiente el trabajo al no tener que iniciar un proceso de entrevista para la elaboración de la historia clínica. Por otro lado, los propios registros en la historia ayudan a delimitar el guión a seguir en la entrevista. Con la intención de ofrecer un ejemplo de la labor realizada se presenta una síntesis de la historia clínica en al área social de Oswaldo.

Oswaldo es un adolescente de 14 años, estudia el segundo año de secundaria pública. Vive en Mérida con su mamá y su hermana, es el menor de cuatro. Mantiene una muy buena relación con ellos, aunque platica más de temas de su interés. En la escuela, habla con sus compañeros de cosas superficiales, aunque para él son sus amigos porque logra platicar. Su relación se basa en las cosas que comparte como los programas de televisión o los videojuegos, suele adueñarse de la plática si es de su interés. Está consciente de que lo pueden utilizar para algún fin como hacer la tarea de otro. No obstante, si un amigo requiere ayuda él lo apoya. Participa en dos actividades extraescolares en Bellas Artes, una es “bailes mexicanos”, con un grupo de personas mayores de 20 años que tienen Síndrome de Down, y aunque se suele aislar participa de forma limitada cuando es su turno. Asiste también a clases de dibujo y ahí platica un poco con sus compañeros, el grupo es mixto, con edades similares a las de él y con integración educativa. Se describe como sedentario.

Cuando inicia una conversación no suele tener un preámbulo, empieza a hablar y va directo al punto. Cuando está con personas desconocidas se queda callado u con personas conocidas su interacción es muy impersonal. En cuanto al manejo de emociones, ya empieza a darse cuenta de lo exagerado que puede ser al actuar (hasta hace un año aún se tiraba al piso). Ha comenzado a reconocer las emociones de los demás, pero aún es indiferente.

Intervención. Entrenamiento en habilidades sociales con enfoque cognitivo-conductual

Con base en los resultados de la pre-evaluación se diseñó la intervención. Se hizo el análisis de las 50 habilidades que maneja el CHAE, según la respuesta dada por padres, maestros y los propios adolescentes. Las habilidades que obtuvieron una puntuación baja en ejecución fueron consideradas para la intervención.

También se analizó la ampliación de la historia clínica en el área social, para conocer las cualidades, debilidades y gustos de los adolescentes y así poder incluirlos dentro de la intervención para fomentar su interés y participación. De igual manera la EASA se utilizó para conocer las habilidades que poseen y que pudieran ponerse al servicio del grupo.

La intervención se denominó "Terapia cognitivo-conductual de entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes con Síndrome de Asperger y Autistas de Alto Funcionamiento". El objetivo general fue entrenar a los adolescentes con SA y AAF en el desarrollo de habilidades sociales mediante una intervención psicoterapéutica cognitivo-conductual, con la finalidad de contribuir a su bienestar personal, familiar y social.

En esta experiencia fueron 16 habilidades a desarrollar: escuchar, iniciar una conversación, formular una pregunta, mantener una conversación, presentarse, presentar a otro, conocer los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, expresar afecto, negociar, participar, emplear el autocontrol, responder a las bromas, arreglárselas cuando lo dejan a un lado, responder a la persuasión y resolver los problemas según su importancia.

El método empleado se sustentó en la Terapia Cognitivo-Conductual, en tanto que abarca adecuadamente las áreas cognitiva, conductual y afectiva de la persona, siendo los dos primeros componentes de las HS. En cuanto al componente afectivo, se considera como parte de los objetivos del proyecto que busca no sólo el cambio externo de los participantes sino, también, el interno.

Todo lo anterior se complementa con la estructura de sesiones que propone Tse et al. (2007):

1) Bienvenida-recepción. Cada integrante comentará algún evento o dificultad que haya tenido en su semana y los otros podrán hacer preguntas o sugerencias. 2) Repaso de la habilidad de la semana anterior. La facilitadora preguntará a los integrantes si pudieron poner en práctica la habilidad vista en la semana pasada. 3) Introducción a la nueva habilidad. Se animará para que los integrantes hagan preguntas o den sus ideas sobre lo que creen se trata la nueva habilidad. 4) Role-play. Los integrantes practicarán la nueva habilidad en parejas, una a la vez, mientras el resto del grupo los observa para poder retroalimentarlos posteriormente. 5) Snack-break. Los integrantes estarán animados para interactuar durante el descanso unos con otros. 6) Actividad. Realización de otra actividad para reforzar la habilidad nueva. 7) Cierre. Se animará a los integrantes para despedirse unos de otros y poner en práctica la nueva habilidad.

Esta propuesta de intervención requiere de varias técnicas que corresponden a la TCC y que han sido empleadas anteriormente en otras investigaciones sobre habilidades sociales y personas con SA o AAF (Kaland et al., 2007; Matson et al., 2007; Tse et al., 2007; Beaumont y Sofronoff, 2008). Algunas técnicas usadas son:

- Guión social, busca explicar la razón del acto social, describir la mecánica del acto, enseñar las habilidades concretas implicadas y mostrar las consecuencias emocionales y conductuales (Goldstein et al., 1989; Equipo de intervención y desarrollo infantil [SIDI], s. f.).
- Instrucciones, al inicio de cada sesión de entrenamiento se explica a los participantes la habilidad social a tratar ese día y se argumenta racionalmente la importancia de la misma, de forma clara y concisa (Kelly, 1987; Luca de Tena et al., 2004).
- Modelamiento, consiste en exponer a los participantes a modelos que realicen los comportamientos requeridos, obteniendo un aprendizaje vicario u observacional (Goldstein et al., 1989; Luca de Tena, 2004).

- Representación de papeles (role-playing), especialmente indicada para enseñar cómo afrontar conductas específicas, mediante la representación de escenas cortas que simulan situaciones cotidianas (Goldstein et al., 1989; Kelly, 1987; Luca de Tena, 2004).
- Reforzamiento positivo, recompensa o suceso favorable dado al participante después de haber realizado la conducta deseada, incrementando el comportamiento social (Luca de Tena et al., 2004).
- Retroalimentación del rendimiento, el elogio verbal y el feedback específico sirven para mantener y reforzar las habilidades apropiadas durante los ensayos y corrigen continuamente las ejecuciones no deseables del sujeto (Kelly, 1987). Ofrece, también al participante información concisa y concreta sobre su actuación para poder mejorarla (Goldstein et al., 1989; Luca de Tena et al., 2004).
- Generalización del adiestramiento y/o tareas para la casa, refiere a la aparición de una habilidad recién aprendida, en condiciones distintas al del aprendizaje inicial (Kelly, 1987). Las tareas para la casa ayudan a la generalización de la conducta aprendida, además de que se practican en su entorno natural (Goldstein et al., 1989; Luca de Tena et al., 2004).

Las sesiones de intervención

Las sesiones de intervención se estructuraron de manera similar, con diferencias en su contenido, debido a las diferentes habilidades a desarrollar y a las técnicas empleadas para las mismas. En el presente apartado se sintetizan los contenidos de las diez sesiones de intervención. Los pasos para la ejecución de una habilidad fueron tomados de Goldstein et al (1989).

Sesión uno: Habilidad escuchar e iniciar una conversación. Se expusieron los pasos que se pueden seguir para desarrollarlas, luego se hizo una práctica en la cual cada uno de los adolescentes pasaría al frente e iniciaría una plática con

una de las facilitadoras, siguiendo los pasos expuestos. Al final, se acordaron las reglas del grupo, así como los horarios y fechas de sesiones.

Sesión dos: Habilidad de formular una pregunta y mantener una conversación. Se expusieron los pasos que pueden seguirse para ambas. Para la práctica el grupo debía ponerse de acuerdo y elegir un tema, éste sería desarrollado hasta cierto punto por una de las facilitadoras ya que luego los adolescentes deberían formularle preguntas para conocer más sobre el tema. Se elaboraron algunas preguntas previamente como guías para los jóvenes, al término de éstas debían formular otras de manera espontánea.

Sesión tres: Habilidad de presentarse y presentar al otro. Se expusieron los pasos que pueden seguirse para esta habilidad. Para la práctica de presentarse a sí mismos, se les proporcionó una hoja con el dibujo de una persona dividido en dos verticalmente, de lado derecho tenían que escribir datos de ellos mismos como actividades que les gusta hacer; de lado izquierdo debían escribir cosas que a sus compañeros les guste hacer. Después, debían presentarse y presentar a otros.

Sesión cuatro: Habilidad de conocer los propios sentimientos y comprender los sentimientos de los demás. Primero se les mostraron diferentes expresiones de emociones, a través de imágenes, en las cuales se les pedía que mencionaran la emoción que creían pasaba la persona y dar sus razones de esta creencia. Después siguió la exposición de los pasos de la habilidad. Se hizo una 'toma de temperatura' para conocer el estado anímico en el que se encontraban en ese momento y se les dijo que en las sesiones siguientes se haría lo mismo. Se les mencionó, también, lo importante que es su cuerpo entero como lenguaje corporal y forma de expresión.

Sesión cinco: Habilidad de expresar afecto. Se expusieron los pasos de la habilidad para poder ejecutarla correctamente y en la práctica se hizo un role-playing. Previamente se escribieron situaciones en fichas bibliográficas y ellos debían escoger, sin ver la situación, cuál de ellas representarían junto con una de

las facilitadoras. Una vez vista la situación debían plantearse cómo responderían a ella y eso sería lo que representarían. Al final se hizo una retroalimentación.

Sesión seis: Habilidad de negociar y participar. Luego de la exposición de los pasos para realizar la habilidad, se hizo una práctica, en donde ellos como grupo escogerían un tema que consideraran motivo de desacuerdo entre las facilitadoras. A través de un role-playing el grupo observaría a las facilitadoras sobre como negociar, para posteriormente ser ellos quienes tuvieran que practicarlo con uno de sus compañeros. Para la práctica de la habilidad de participar, se realizó un juego, tipo 'maratón' con preguntas de interés para ellos, en el cual tenían que esperar turnos y demostrar su tolerancia a la frustración así como al éxito en el juego.

Sesión siete: Habilidad del autocontrol y responder a las bromas. Se expusieron los pasos de la primera y se les preguntó sobre alternativas que podían realizar para el control de ellos mismos, después, se hizo un ejercicio de imaginería donde se planteó una situación en la que era probable que perdieran el control, entonces debían hacer uso de las alternativas que había propuesto previamente. Para la segunda habilidad, los participantes fueron mencionando ejemplos de bromas que les habían o que habían hecho y se platicó sobre las reacciones ante ellas, tanto de los otros como de sí mismos.

Sesión ocho: Habilidad de arreglárselas cuando lo dejan a un lado. Se expusieron los pasos de la habilidad y se plantearon tres situaciones para la práctica. Se les leía las situaciones y ellos debían decidir si se había dejado a un lado o no al protagonista, qué razón tenían que sustentara esto y qué alternativas propondrían para manejarlo.

Sesión nueve: Habilidad de responder a la persuasión. Antes de exponerse los pasos que se contempla para la práctica de la habilidad, se hizo un ejercicio tipo debate. Con base en una imagen presentada, donde se ve a dos chicas persuadiendo a la gente a ser vegetarianos, se le preguntó al grupo su opinión y conforme argumentaban sus razones, las facilitadoras daban otra en contra, buscando persuadirlos. No obstante la mayoría de ellos dio razones

fundamentadas en sus conocimientos adquiridos en la escuela o de manera vicaria, sobre ser o no vegetarianos. Después se explicaron los pasos de la habilidad y se les pidió que comentaran situaciones que hayan tenido en las que se sintieron persuadidos por alguien o algo.

Sesión diez: habilidad para resolver problemas según su importancia. Se les proporcionó una hoja, luego de exponer los pasos para la habilidad, en la cual había dibujos de personas con actividades a realizar y horarios de entrega, cada uno de los adolescentes debía asignarle un número a la actividad que consideraran de mayor importancia hasta la que fuera menor. Al final compararíamos los resultados entre todos para conocer las mejores opciones y por qué de ellas. El *snack-break,* en esta ocasión se dejó para el final, ya que por ser la última sesión, se haría una especie de convivencia más que sólo un momento de descanso.

Evaluación de proceso

Durante la intervención se desarrolló un proceso de evaluación del mismo. Dicho proceso evaluó cuatro aspectos: a) avances en el aprendizaje de las habilidades sociales, b) cumplimiento de objetivos de cada sesión, c) aprendizajes y utilidad de la sesión y d) autoevaluación de la facilitadora principal y evaluación de pares.

Para evaluar el primer aspecto se aplicaron dos técnicas: guía de observación para los adolescentes y una entrevista semiestructurada a los padres (entre la sesión cinco y seis). Para evaluar el segundo aspecto, se realizó un análisis del contenido de las relatorías de cada sesión y su relación con la carta descriptiva correspondiente a la sesión. Para evaluar el tercer aspecto se utilizó una escala. Finalmente, para evaluar a la facilitadora se utilizó una escala con los siguientes indicadores: dominio de grupo, claridad de instrucciones, satisfacción y aportación de la facilitadora auxiliar. A continuación se describen las técnicas señaladas, acompañándolas de ejemplos de aplicación:

Guía de observación. En cada sesión se registraron los acercamientos que cada uno de los participantes tenían con la habilidad vista ese día. De tal forma que al finalizar la sesión se marcaba si el adolescente había logrado realizar todos o algunos de los pasos. Con base en lo anterior se presentan los siguientes resultados (Ver tabla 3).

Tabla 3.

Avances en porcentajes en cada habilidad social vista en cada sesión.

● Oswaldo ● René

Habilidades sociales / Porcentaje de avance	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
1-. Escuchar								René	Oswaldo		
2-. Iniciar una conversación			René						Oswaldo		
3-. Hacer una pregunta							René			Oswaldo	
4-. Mantener una conversación							René			Oswaldo	
5-. Presentarse*											
6-. Presentar a otra persona**											
7-.Conocer los propios sentimientos				René							Oswaldo
8-.Comprender los sentimientos de los demás							Oswaldo, René				
9-. Expresar afecto			Oswaldo				René				
10-. Negociar			René			Oswaldo					
11-. Participar	René										Oswaldo
12-. Emplear el autocontrol	René									Oswaldo	
13-. Responder a las bromas	René										Oswaldo
14-. Arreglárselas cuando lo dejan a un lado					René				Oswaldo		
15-. Responder a la persuasión									René		Oswaldo
16-. Resolver los problemas según su importancia	René								Oswaldo		

*Debido a que para esta sesión el grupo ya se conocía, los participantes no se presentaron, solamente lo practicaron. **Ídem.

En este cuadro (Ver tabla 3) puede observarse el desempeño de los adolescentes en cuanto a las habilidades sociales. Se indica por medio de

porcentajes debido a que cada habilidad tenía entre tres y seis pasos para su realización, entonces dependiendo de la habilidad y del número de pasos que ésta tenía, se establecieron los porcentajes que indicarían si los adolescentes lograron realizar todos los pasos o sólo algunos de ellos.

A simple vista se puede notar que los dos participantes se sitúan en el 60% o por encima de éste en cuanto a la ejecución de habilidades sociales, lo que significa que lograron realizar la mayor parte de los pasos que cada habilidad contenía. Se observa también, que a partir de la habilidad siete, que corresponde a la sesión cuatro, Oswaldo tiene una ejecución del 100. Esto no significa que ahora realicen de manera adecuada la habilidad, sino solamente que la sesión en que se trabajó dicha habilidad lograron realizarla totalmente.

Por otro lado, se puede notar que René no logró realizar ni siquiera el 50% de los pasos en algunas habilidades, esto pudo deberse a varias razones como falta de participación, desinterés al momento de practicar la habilidad o que varios pasos incluyen el pensar en alternativas y elegir la mejor para todos y es en esta última donde fallan, eligiendo la que los hará sentir mejor sin tomar en cuenta al otro. Omiten, también, pasos donde se incluye pensar en si la otra persona desea conocer lo que opinan ellos o pensar cómo se sentiría la otra persona y en conductas similares que impliquen pensar por el otro.

Entrevista semiestructurada. Este instrumento contiene seis puntos que se abordaron en la entrevista con los padres y se aplicó a la mitad de la intervención. Los seis puntos a tratar fueron (Ver tabla 4): a) comportamiento del menor desde que inició el proyecto de intervención en cuanto a HS, b) cosas del proyecto de intervención que a juicio de los padres han sido útiles para sus hijos, c) lo mismo que el punto anterior, pero que los padres consideren no útiles, d) opinión sobre la participación del adolescente en el grupo, e) participación de ellos como familia para apoyarlos en las prácticas de las HS y f) sugerencia de temas para las siguientes cinco sesiones. A continuación en la tabla 4 se presenta una síntesis de las entrevistas.

Tabla 4.

Evaluación de los padres a través de la entrevista semiestructurada.

Pregunta / Nombre	Conducta del adolescente	Utilidad	No útiles	Participación adolescente	Participación Familia	Sugerencias
Oswaldo	Se ha dado cuenta y reflexiona sobre algunas cosas de las que antes no lo hacía, como algunos pasos de las HS vistas hasta el momento.	Mostrarle la secuencia de pasos para realizar algunas HS. Aunque sigue con sus conductas disruptivas ya hace un análisis.	Nada	Ya no pelea para ir.	Lo ayuda para que realice las HS vistas hasta el momento, repasando los pasos de cada una.	Más sobre emociones. Hacer alguna salida o paseo.
René	Su hijo está 'encantado', platica de sus amigos y está pendiente de asistir.	Se acerca a platicar con sus amigos, dice hola y les da la mano. Se da cuenta de esas situaciones 'inadecua-das'.	Nada	Espera turnos y respeta un poco más el espacio personal.	La mamá es quien platica o habla con el adolescente sobre lo visto en las sesiones.	Sexualidad

De acuerdo con el cuadro anterior (Ver tabla 4), puede observarse cómo los chicos han tenido avances en su comportamiento en cuanto a HS, hay más iniciativa o mayor presencia activa por parte de los adolescentes, sobre todo dentro de la familia y en la escuela. Con respecto a la utilidad de este proyecto, los padres comentaron lo importante que fue para sus hijos compartir en un grupo con adolescentes, no sólo de edad similar sino con el mismo trastorno.

Los padres hablaron sobre cómo el grupo ha modelado algunas conductas en sus hijos haciéndolos más conscientes de algunas situaciones sociales. El desglose en pasos de una HS ha sido, también, de gran utilidad para los adolescentes, ya que algunas veces, ellos omiten pasos importantes para la correcta realización de la misma. Los entrevistados mencionaron que la

intervención contribuía al desarrollo social de sus hijos, además de que se han mostrado participativos y con mucho interés por el grupo.

Análisis de contenido de las relatorías de sesiones. Al término de cada sesión se realizó la relatoría de la sesión, incluyendo una descripción precisa de lo ocurrido, desde aspectos metodológicos hasta las anécdotas y experiencias de los jóvenes. Posteriormente, se hizo un análisis de contenido para corroborar el cumplimiento de los objetivos con base en la revisión de la carta descriptiva relativa a esa sesión (ver tabla 5).

Tabla 5.

Objetivos por sesión y análisis crítico

Sesión	**Objetivo**	**Análisis crítico**
3	Desarrollar la habilidad de presentarse y presentar al otro.	La actividad de estas habilidades consistió en escribir en una hoja tanto gustos propios como ajenos, esto sirvió para que se conocieran más y pudieran decir algo sobre la otra persona al momento de practicar la presentación, la cual fue realizada apropiadamente.
5	Desarrollar la habilidad de expresar afecto.	Para esta sesión se manejaron diferentes situaciones que ellos mismo tendrían que representar ante sus compañeros. Escogían una opción y con base a cómo reaccionarían ante ella la actuaban, tanto sus respuestas y actuaciones fueron, aunque planas, adecuadas.
7	Desarrollar la habilidad de emplear el autocontrol y responder a las bromas	Al inicio de esta sesión uno de los participantes había discutido con su mamá en el auto y estaba molesto, por lo que su estado sirvió para repasar la habilidad de conocer los propios sentimientos y para ver la habilidad de emplear el autocontrol. Esta situación fue sumamente ilustrativa para el grupo, ya que debido a la vivencia real pudieron dar, también, opciones reales y que pudieron servir en ese momento al joven. Luego del descanso se abordó la habilidad de responder a las bromas y se incluyó una de los temas sugerencias, respecto a diferenciar entre lo literal y lo figurado, casi todos participaron e incluso dieron ejemplos de frases literales que no significan aquello que dicen.
8	Desarrollar la habilidad de arreglárselas cuando lo dejan a un lado	Casi todo el grupo participó, ya sea dando ejemplos cuando los hacen a un lado, se habló de cómo se sienten cuando esto pasa y qué explicación le dan a ésta situación. Se habló, también, de cuando pasa lo contrario y los buscan para estar en un determinado grupo, a qué atribuían esto, entre otras cosas. Además de los ejemplos, proporcionaron entre ellos alternativas sobre qué hacer cuando les pase esto.

En la tabla anterior (Ver tabla 5) se mencionan los objetivos de algunas sesiones y su cumplimento en caso que así haya sido. En todas ellas se logró cumplir los objetivos con casi todos los participantes y en la forma como lo estipulaba la carta descriptiva. Además de que se observó lo mismo fuera de este ambiente, elemento que se analizó en el post-test.

Escala de autoevaluación para el adolescente. En este instrumento se encuentran las opiniones individuales que los adolescentes hicieron en cada sesión sobre cuatro aspectos a) utilidad, b) aprendizaje, c) gusto de la sesión y d) sugerencias para las siguientes sesiones. A continuación se presenta la tabla 6 que muestra algunos de los resultados de la escala aplicada al grupo.

Tabla 6.

Resultados de la escala de evaluación aplicada al grupo.

Aspectos evaluados / Sesiones	Utilidad	Aprendizaje	Gusto	Sugerencias
Sesión 2	50% dijo que sí	50% no contestó	50% no contestó	Decir qué HS será la siguiente
Sesión 5	66% dijo que sí	66% dijo que sí	83% dijo que sí	Entre las cosas que más les gustó al grupo fue actuar
Sesión 8	60% dijo que sí	40% dijo que sí – 40% dijo que no		Aprendimos porque nos rechazan algunas veces
Sesión 9	83% dijo que sí	50% dijo que sí	83% dijo que sí	Las imágenes de los comerciales

En la tabla anterior (Ver tabla 6) se aprecian las respuestas de los adolescentes respecto a cuatro aspectos evaluados a lo largo de algunas de las sesiones. Como se puede notar, para la mayoría de los participantes si fue útil la intervención. Mientras que los aspectos de aprendizaje y gusto en cada sesión, sus respuestas fueron muy fluctuantes entre el 40% y el 83%.

Autoevaluación. Al finalizar cada sesión la facilitadora respondió una escala que la evalúa en cuatro áreas: dominio de grupo, claridad de las instrucciones,

satisfacción y la evaluación de la facilitadora auxiliar. La autoevaluación fue de utilidad para la autora por los beneficios obtenidos tanto a nivel personal como profesional. A continuación se presenta una tabla con los resultados en algunas de las sesiones (Ver tabla 7).

Tabla 7.

Resultados de la autoevaluación de la facilitadora principal

Aspectos evaluados / Sesiones	Dominio de grupo	Claridad de instrucciones	Satisfacción	Facilitadora auxiliar	Comentarios
3	80% Por momentos no pude evitar que uno de los chicos dejara de interrumpir.	100%	80% A pesar de que la conducta de uno de los chicos incomodó al resto, al final se despidieron dándose la mano.	100%	Considerar conductas o consecuencias alternas a la conducta oposicionista de uno de los adolescentes.
7	100%	100%	100%	No asistió	Se utilizó la molestia de uno de los chicos para ejemplificar la habilidad de emplear el autocontrol.
10	100%	100%	100% Muy satisfecha por la tolerancia del grupo hacia ellos mismos.	100%	Continuar con el grupo ya sea con un tema similar o distinto.

En cuanto a la autoevaluación se reconocieron fortalezas y debilidades. Por ejemplo al principio hubo dificultades en el control de grupo, las cuales fueron disminuyendo conforme se fueron dando las sesiones y fue aumentando la confianza para resolver algunas situaciones y aprovechar las oportunidades que el mismo proceso favorecía.

Post-evaluación

Como se indicó anteriormente la post-evaluación se integró por tres instrumentos: a) entrevista semiestructurada a padres y adolescentes, b) el CHAE aplicado a padres, maestros y a los participantes mismos y c) la EASA.

Entrevista semiestructurada a padres y adolescentes. Esta entrevista abarcó seis aspectos: a) la utilidad de la intervención, b) las HS en las que se identificaron cambios, c) la participación del adolescente, d) la participación de la familia, e) temas sugeridos para siguientes intervenciones y f) aprendizajes significativos. En la Tabla 8 se ilustran algunos de los resultados.

Tabla 8.

Respuestas al cuestionario final.

Entrevistados / Preguntas	Mamá	Oswaldo
a) Utilidad de la intervención	La socialización, una experiencia más de vida para él, cada situación lo enriqueció.	No lo sé. Quizá sí me ayudó, más o menos, había veces que tenía que ir a danza y prefería ir los sábados y eso era mejor, porque era algo que valía la pena.
b) HS en las que hayan observado cambios	Escucha un poco más, formular una pregunta, reconoce algunos sentimientos en él, comprender los sentimientos en los demás, presta más atención a detalles como la voz, expresa mucho más afecto, muy bueno negociando, participa más y responder a la persuasión, se da cuenta cuando tratan de hacer algo como la 'psicología inversa'.	Escuchar, iniciar una conversación, hacer una pregunta, mantener una conversación, conocer los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, expresar afecto, responder a las bromas y a la persuasión por el hecho de aprender a responder ante eso y resolver los problemas según su importancia.
c) Participación propia	Muy buena, de menos a más.	Entre 6 y 8, porque es mi opinión y con un poco de suerte sería la opinión de los demás y porque es lo que me parece que avancé. Antes de empezar estaba como en 3 o menos.
d) Participación de la familia	Tanto los hermanos como la hermana viven al pendiente de él.	La principal ayuda que tuvo mi hermana fue llevarme a una sesión. Un 7 a mi mamá.
e) Temas o habilidades para una 2ª parte	Que aprenda más sobre lo social, trabajo mucho más enfocado a que se comporte adecuadamente. Cómo comportarse en una relación de noviazgo.	No lo sé, no se me ocurre nada.
f) Aprendizaje más significativo*		Bajo esas circunstancias no sé que decir.

*Esta pregunta sólo fue para los adolescentes.

En este cuadro se observa que tanto Oswaldo como su madre coinciden en la utilidad de la intervención como medio para socializar y tener otra experiencia, Oswaldo menciona que para él fue algo que valió la pena. Ambos coinciden en las HS en las que notaron cambios: escuchar, iniciar una conversación, hacer una pregunta, conocer los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, expresar afecto y responder a la persuasión. La madre mencionó que la participación de su hijo fue de menos a más y también él lo cree así, se calificó con un ocho final, iniciando con un tres o menos. En cuanto a la familia tanto sus hermanos como la madre mostraron interés por la intervención. Al final la madre sugirió, para una segunda parte, el tema de relaciones de noviazgo y continuidad a lo social, aunque él no menciono ninguno.

Cuestionario de Habilidades del Aprendizaje Estructurado (CHAE). Para una mejor comprensión de los resultados se eligió analizar las 50 habilidades por las seis áreas en las que son propuestas por Goldstein et al (1989), como se hizo en el *pre-test.* En la tabla siguiente (Ver tabla 9) se presentan los resultados obtenidos en el *pre-test* y *post-test* sobre las primeras habilidades, en ellas aparecen dos áreas, a) un área sombreada (0, 1 y 2) que significa que dos o menos de los adolescentes presenta la HS (criterio utilizado al momento de elegir las HS a desarrollar dentro del proyecto); y b) un área no sombreada (3 y +3) significa que tres o más de ellos sí presentan la HS, según las respuestas obtenidas en el CHAE.

Tabla 9.

Tabla que muestra los resultados de las primeras habilidades sociales obtenidas de los entrevistados en el pre-test y post-test (primera parte)

habilidades sociales									
Pre-test					Post-test				
0	1	2	3	+3	0	1	2	3	+3
		Escu-char							Escuchar
		Iniciar una conver-sación						Iniciar una conver-sación	
			Mantener una convers.					Mantener una convers.	
			Presentar-se					Presen-tarse	
	Presentar a otras personas							Presen-tar a otras personas	
	Participar							Participar	
				Conocer los propios sentimien-tos					Conocer los propios sentimientos
				Expresar los sentimien-tos					Expresar los sentimientos
		Comprender los sentimientos de los demás					Comprender los sentimientos de los demás		
			Enfrentar-se con el enfado de otro					Enfrentarse con el enfado del otro	
	Expresar afecto							Expresar afecto	
		Nego-ciar							Negociar
			Emplear el auto-control					Emplear el auto-control	
		Responder a las bromas						Respon-der a las bromas	
		Cuando lo dejan a un lado							Cuando lo dejan a un lado

Tabla 9.

Tabla que muestra los resultados de las primeras habilidades sociales obtenidas de los entrevistados en el pre-test y post-test (segunda parte)

habilidades sociales									
Pre-test					Post-test				
0	1	2	3	+3	0	1	2	3	+3
Responder a la persuasión								Responder a la persuasión	
		Resolver los problemas							Resolver los problemas

Adicionalmente, se presenta la Tabla 10 en la cual se presentan las 50 habilidades del CHAE, divididas considerando su avance, continuidad y retroceso en los participantes. En la tabla se resaltan las HS incluidas en la intervención por medio del sombreado.

Como puede observarse en el cuadro anterior (Ver tabla 10) de las 50 HS que contempla el CHAE, en 19 de ellas se lograron avances, 26 se mantuvieron y cuatro tuvieron retroceso. De las 19 HS con avances, 12 de ellas fueron consideradas en la intervención, lo cual significa que la participación de los adolescentes, contribuyó a esto. Así también, se reportaron avances en siete HS no incluidas de manera directa en la intervención.

Con los resultados arrojados por el CHAE en esta última etapa, se pueden notar las mejorías que los adolescentes tuvieron. Lo anterior se complementa con las evaluaciones y relatorías de las sesiones y con las entrevistas a los padres, en las que se mencionan los avances obtenidos. Entre de los factores que ayudaron a esto, fueron aquellas HS con las que ya contaban, así como la participación de sus padres y de otras actividades que contribuyen a su desarrollo psicosocial.

Tabla 10.

Avances, continuidades y retrocesos en las HS.

HS en las que se reportaron avances luego de la intervención	HS que se mantuvieron igual luego de la intervención	HS en las que se reportó un retroceso
Escuchar	Mantener una conversación	Dar las gracias
Iniciar una conversación	Seguir instrucciones	Hacer un cumplido
Formular una pregunta	Convencer a los demás	Responder a una queja
Presentarse	Conocer los propios sentimientos	Establecer un objetivo
Presentar a otras personas	Expresar los sentimientos	
Pedir ayuda	Comprender los sentimientos de los demás	
Participar	Enfrentarse con el enfado del otro	
Dar instrucciones	Resolver el miedo	
Disculparse	Pedir permiso	
Expresar afecto	Compartir algo	
Autorecompensarse	Emplear el autocontrol	
Ayudar a los demás	Defender los propios derechos	
Negociar	Evitar los problemas con los demás	
Responder a las bromas	No entrar en peleas	
Formular una queja	Mostrar deportividad luego de un juego	
Arreglárselas cuando lo dejan a un lado	Resolver la vergüenza	
Responder a la persuasión	Defender a un amigo	
Conocer las propias habilidades	Responder al fracaso	
Resolver los problemas según su importancia	Resolver los mensajes contradictorios	
	Responder una acusación	
	Prepararse ante una conversación difícil	
	Presiones del grupo	
	Tomar decisiones	
	Discernir sobre la causa de un problema	
	Recoger información	
	Tomar una decisión	
	Concentrarse en una tarea	

Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (EASA). A continuación se presentan los resultados obtenidos en la Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (EASA) resaltando los cambios de los participantes, en cuanto a avances, continuidades y retrocesos.

Tabla 11.

Avances, continuidades y retrocesos, con base en el pre-test y post-test de la Escala Australiana para el Síndrome de Asperger

● (verde) Oswaldo ● (morado) René

Preguntas	Avances	Continuidad	Retroceso
1-¿Desconoce el niño cómo jugar con otros niños?		Oswaldo	René
2-Cuando tiene libertad para jugar con otros niños (juego espontáneo), como el recreo ¿evita el contacto social con los demás?	Oswaldo, René		
3-¿Parece que su hijo ignora las normas sociales o normas de conducta, y realiza acciones o comentarios inapropiados?	Oswaldo, René		
4-¿Carece su hijo de empatía, como si desconociera los sentimientos de los demás?		Oswaldo	René
5-¿Da la impresión que su hijo espera que los demás conozcan sus pensamientos, experiencias y opiniones?		Oswaldo	René
6-¿Necesita su hijo ser consolado excesivamente, en especial si se le cambian las cosas o algo le sale mal?	René		Oswaldo
7-¿Carece su hijo de sutileza en sus expresiones o emociones?		Oswaldo	René
8-¿Carece su hijo de precisión en sus expresiones o emociones?	Oswaldo, René		
9-¿Carece su hijo de interés por participar en juegos, deportes o actividades competitivas? (apuntar cero si su hijo disfruta de ellas)		Oswaldo, René	
10-¿Es su hijo indiferente a las presiones de sus compañeros? (puntúe cero si su hijo sigue las modas en ropa o juguetes, por ejemplo).	Oswaldo	René	
11-¿Interpreta su hijo de manera literal todos los comentarios?	Oswaldo, René		
12-¿Tiene su hijo un tono de voz poco usual?		Oswaldo, René	
13-¿Muestra su hijo desinterés en parte de la conversación cuando habla con él?	René	Oswaldo	
14-¿Mantiene menos contacto visual del esperado cuando se conversa con él?	Oswaldo, René		
15-¿Tiene su hijo un lenguaje excesivamente preciso o pedante?	Oswaldo	René	
16-¿Tiene problemas su hijo para conducir una información?	René	Oswaldo	

Como se puede notar, en el cuadro anterior destaca la columna de avances en el que se evidencia una mejoría en algunas de las conductas que contempla la EASA (Ver tabla 11). Éstas abarcan las preguntas dos, tres, seis, ocho, diez, once,

catorce y dieciséis, las cuales están relacionadas con las HS trabajadas a lo largo de la intervención.

Comentarios finales

La propuesta metodológica permitió los avances obtenidos por los participantes luego de la intervención. Sin embargo, es importante considerar que todas las terapias, grupos y demás programas en los que los han involucrado han ido contribuyendo en el desarrollo psicosocial del joven.

La edad es otro factor importante en ellos, ya que están desarrollando, madurando y aprendiendo de sus experiencias y la de los demás, se fijan en lo que les pasa a los otros y muchas veces evitan que les suceda. Después de la intervención, los adolescentes se mostraron más conscientes de las HS, de lo que son, para qué sirven y cómo impactan en los otros. De igual manera, el grupo en sí fue un factor terapéutico, ya que involucró a personas de su edad y con las mismas condiciones.

La TCC, también fue un factor que contribuyó al avance en el entrenamiento en HS, ya que las técnicas que abarca trabajan tres aspectos primordiales de la persona (cognitivo, conductual y afectivo). Así mismo, la participación e involucramiento de la familia, no sólo en este grupo, sino desde el momento que saben del SA o AAF en sus hijos y las acciones que llevan a cabo para lograr una mejor calidad de vida en ellos.

Referencias

Aberasturi, A. & Knobel, M. (1988). *La adolescencia normal, un enfoque piscoanalítico.* México: Paidós.

American Psychiatric Association. (2002). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-R.* Washington, DC: American Psychiatric Association

Attwood, T. (2000). *El síndrome de Asperger una guía para la familia.* España: Paidós.

Barnhill, G. (2002). *Diseñar intervenciones de habilidades sociales para alumnos con Síndrome de Ásperger.* Recuperado el 4 de junio de 2010 de http://www.asperger.es/publicaciones.php?id=3&cap=139&cat=6

Beaumont, R. & Sofronoff, K. (2008). A multi-component social skills intervention for children with Asperger syndrome: The Junior Detective Training Program. *The Journal of Child Psichology and Psychiatry, 47*(7), 743-753.

Caballo, V. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.

Caro, I. (2003). *Psicoterapias cognitivas: evolución y comparaciones.* España: Paidós.

Creswell, J. & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting. Mixed methods researcs.* Thousands Oaks, CA: Sage.

Ellis, A. & Abrahms, E. (1980). *Terapia racional emotiva (TRE).* México: Pax México.

Equipo de intervención y desarrollo infantil [SIDI]. *Teoría-ejemplos. El guión social.* Recuperado el 29 de abril de mayo de 2010 de http://www.equiposidi.com/asperger_metodologia.htm

Federación Asperger España [FAE]. (2006). *Abuso escolar. Ponencia J. Ma. Hernández.* Recuperado el 16 de junio de 2009 de http://www.asperger.es/public_video.php?id=233&cat=11

Federación Asperger España [FAE]. (s.f.). *El S. de Asperger. Dificultades y necesidades.* Recuperado el 25 de mayo de 2009 de http://www.asperger.es/asperger.php?t=7

Freire, S., Llorente, M., González, A., Martos, J., Martínez, C., Ayuda, R. & Artigas, J. (2004). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica.* [Versión electrónica] España: Asociación Asperger España. Recuperado el 5 de julio de 2010 de http://sindromedeasperger.files.wordpress.com/2009/01/dossierasperger.pdf

Fundación Iberoamericana Down21 [FID21]. *Relaciones interpersonales. Mapa de habilidades sociales.* Recuperado el 3 de junio de 2009 de http://www.down21.org/act_social/relaciones/1_h_sociales/habilidades_mapa.htm

García, M. (2002a). Assessment of Social-skills for Students with Asperger Syndrome and High-functioning Autism. *Assessment for effective intervention, 27*(1), 73-80.

García, M. (2002b). *Thinking about you thinking about me.* California Gobierno Federal de Carolina del Norte. (1966). *El método TEACCH.* Recuperado de *www.educa.madrid.org/cms_tools/files/.../resumen**TEACCH**.pdf*

Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J. & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia.* España: Martínez Roca.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Kadis, A., Krasner, J., Winick, Ch. & Foulkes, H. (1969). *Manual de psicoterapia de grupo.* México: Fondo de cultura económica.

Kaland, N., Callesen, K., Moller-Nielsen, A., Lick, E. & Smith, L. (2007). Performance of Children and Adolescents with Asperger Syndrome or High-functioning Autism on Advanced Theory of Mind Task. *Journal Austim Development Disorder, 38,*1112-1123.

Kelly, J. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones.* España: Editorial Desclée de Brouwer, S. A.

Kelmanowicz, V. (2006). *Las habilidades sociales en la infancia y su impacto en el desarrollo de la autoeficacia.* Recuperado el 24 de mayo de 2009 de http://www.deTCCs.com/site/articulo.asp?IdSeccion=13&IdArticulo=185

Lazarus, A. (2000). *El enfoque multimodal. Una TCC breve pero completa.* España: Desclée De Brouwer.

Luca de Tena, C., Rodríguez, R. I. & Sureda, I. (2004). *Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria. ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?* España: Ediciones Aljibe.

Matson, J., Matson, N. & Rivet, T. (2007). Social-skills treatments for Children with Autism Spectrums Disorders. *Behavior Modification, 31*(5), 682-707.

Opazo, R. (s/f). *TCC integrativa: ¿Exigencia de los tiempos?* Recuperado de http:*//icpsi.cl/articulos/TCCintegrativa_exigencia.pdf*

Papalia, D. & Wendkos, S. (2001). *Fundamentos de desarrollo humano.* México: McGraw Hill.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). *Does the chimpanzee have a "theory of mind"? Behavioral and Brain Sciences.* 1, 515-526.

Reaño Carranza, E. (2009). *Cuidado con los mal llamados "talleres de habilidades sociales" para el Asperger.* Recuperado el 6 de julio de 2010 de http://espectroautista.educared.pe/2009/06/las_habilidades_sociales_y_el.html

Ruz Sahrur, A. (2003). *La afectividad en niños autistas: estrategias terapéuticas para su estimulación.* Tesis licenciatura no publicada, Universidad Autónoma de Yucatán, Ciudad de Mérida, México.

Segura, M. (2003). *Competencia social.* Recuperado el 8 de febrero de 2009 de http://www.xtec.es/crpsantfeliu/recursos/documents/CompetenciaSocial.doc

Stallard, P. (2007). *Pensar bien, sentirse bien, manual práctico de terapia cognitivo-conductual para niños y adolescentes.* España: Desclée de Brouwer.

Tse, J., Strulovitch, J., Tagalakis, V., Meng, L., & Fombonne, E. (2007). Social skills training for adolescents with Asperger Syndrome and high-functioning autism. *Journal Autism Development Disorder,* (37), 1960-1968.

Yalom, I. (2000). *Psicoterapia existencial y terapia de grupo.* España: Paidós.

Wadsworth, B. (1991). *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo.* México: Diana.

Wing, L. (1985). *La educación del niño autista. Guía para padres y maestros.* España: Paidós Educador.

Valdez, D. (2001). *Teoría de la mente y espectro autista.* Recuperado el 5 de mayo de 2009 de http://www.inteco.cl/articulos/018/texto_esp.htm

CAPÍTULO 2
FORMACIÓN LABORAL COMO PROCESO DE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

PROFESSIONAL TRAINING AS AN INCLUSION PROCESS FOR INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Dora Esperanza Sevilla Santo
Facultad de Educación,
Universidad Autónoma de Yucatán, México
Cristina Jenaro Río
Facultad de Psicología,
Universidad de Salamanca, España
Nora Verónica Druet Domínguez
Facultad de Educación,
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Resumen

El presente trabajo resalta la importancia que tiene el empleo y la necesidad de capacitar a las personas con discapacidad intelectual, no únicamente en el aspecto académico o de capacitación profesional, sino en habilidades sociales y en general en el desarrollo de una conducta adaptativa que le permita tener éxito en la inclusión sociolaboral. Para capacitar adecuadamente a este colectivo, es necesario que el personal encargado de la formación laboral esté capacitado también. La Universidad de Salamanca España y la Universidad Autónoma de Yucatán, desarrollaron un proyecto que permitió visualizar la situación laboral en ambos países y tomar acciones para el logro de la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual. En un primer momento se trabajó con el personal de centros laborales, con la finalidad de brindarles herramientas que puedan favorecer la capacitación de este colectivo.

Palabras clave: Vida autónoma, conducta adaptativa, calidad de vida, autodeterminación.

Abstract

This paper highlights the importance of employment and the need to empower people with intellectual disabilities, not only in the academic and professional training fields, but also in social skills and, more generally, in the development of adaptive behavior that allows success in labor inclusion. To properly train this group, it is necessary that professionals are job trained as well. The Universidad de Salamanca, Spain, and the Universidad Autonomy de Yucatán, developed a project that identified the labor situation in both countries and took action to achieve workplace inclusion of people with intellectual disabilities. As a first step we worked with staff, in order to provide tools that can facilitate the training of this group.

Keywords: autonomous living, adaptive behavior, quality of life, self-determination

Introducción

Según datos de la OMS (2011), el colectivo de personas con discapacidad se encuentra en condiciones de marginación y sin tener los servicios suficientes para cubrir sus necesidades. De acuerdo con la OMS y el Banco Mundial, más de 1,000 millones de personas viven con algún tipo de discapacidad (aprox. 15% de la población mundial). Los países de ingresos bajos tienen una mayor prevalencia de discapacidades que los países de ingresos altos. La discapacidad es más común entre las mujeres, las personas mayores y los niños y adultos que son pobres (Hay, 2005).

De manera específica, en el año 2000 en México un 1.8% de la población presentaba discapacidad (INEGI, 2004); en Yucatán se estima que la tasa de prevalencia es de 2.9 por cada 100 habitantes, seguido por Zacatecas y Colima donde la prevalencia es de 2.4. Haciendo un análisis más detallado, en este año (2000) había 22.3 millones de hogares, de los cuales 7% tenía entre sus miembros al menos a una persona con discapacidad, esta cifra equivale a casi un millón 562 mil hogares. El estado con el mayor porcentaje de hogares en esta situación fue Yucatán, donde en uno de cada 10 habitaba al menos una persona con

discapacidad; en el extremo contrario se ubicó Quintana Roo con uno de cada 20 hogares en esta condición.

A este colectivo se le ha negado en diversas ocasiones el acceso a servicios tales como el educativo, de seguridad social, de salud, de empleo entre otros tantos. Por ejemplo, a partir de los 15 años, la asistencia de la población en alguno de los niveles del Sistema Educativo Nacional disminuye de forma considerable, ya sea porque concluyeron los estudios o porque las personas tuvieron que dejar la escuela; mientras que 24.7% de la población total de 15 a 29 años deja de asistir a la escuela, entre la población con discapacidad este porcentaje es de 15.5%.

Las personas con discapacidades tienen más probabilidades de estar desempleadas que las personas que no presentan una discapacidad. Los datos mundiales indican que las tasas de empleo son más bajas para los hombres con discapacidad (53%) y las mujeres con discapacidad (20%) que para los hombres sin discapacidad (65%) y las mujeres sin discapacidad (30%). En los países de la OCDE, la tasa de empleo para las personas con discapacidad (44%) ascendió a poco más de la mitad de la correspondiente a las personas sin discapacidad (75%). En México, el censo de 2000 (INEGI, 2004) reportó que la tasa de participación económica de la población total fue de 49.3%, mientras para las personas con discapacidad alcanzó 25%; es decir, únicamente una cuarta parte de población con discapacidad en edad de trabajar o buscar empleo lo hizo.

Ante estos datos es necesario que los diversos sectores de la sociedad: salud, educación, empleo, entre otros volteen la mirada hacia el colectivo de las personas con discapacidad y de manera específica a quienes presentan una discapacidad intelectual (que han sido los más discriminados en todos los ámbitos).

Dado que la información ubica a Yucatán como el estado con mayor incidencia de discapacidad intelectual en el país, con 4.1 personas por cada mil habitantes (seguido por Jalisco y Nayarit con 4 por cada mil habitantes) y que en su mayoría esta población es joven (60.6% tiene menos de 30 años de edad); es

importante que se fomente el acceso al trabajo o su búsqueda para el desarrollo del individuo; ya que en el caso de la población con discapacidad resulta un aliciente que permite mejorar las condiciones de autonomía, independencia, e inclusive para mejorar la autoestima.

El trabajo es el medio que permite a todas las personas adultas sentirse parte de una sociedad, al mantenerse ocupadas y ser productivas. Desde el punto de vista individual, el trabajo también hace a uno sentirse bien consigo mismo al poder desarrollar todas las capacidades posibles, las personas con discapacidad intelectual no son la excepción a estos beneficios. Sin embargo, han existido y siguen existiendo muchas limitaciones y barreras, algunas físicas y otras actitudinales, que niegan la oportunidad a este colectivo de incorporarse al campo laboral. Dichas barreras pueden originarse en el entorno y diferentes contextos donde estas personas se desarrollan; otras veces se desarrollan en el seno del mismo hogar siendo los padres o incluso la propia persona con discapacidad quien limita sus oportunidades, debido a las experiencias que ha vivido durante sus años escolares para enfrentarse a esta transición, integración a la vida laboral y al logro de una calidad de vida digna.

De acuerdo con lo que plantea la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2011), “la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (p. 31). El presentar esta discapacidad no significa que la persona no pueda ser productiva e insertarse en el mercado laboral, aunque este proceso es complejo y difícil como se mencionó anteriormente.

A lo largo de estas páginas pretendemos resaltar la importancia que tiene el brindar oportunidades de inclusión sociolaboral a las personas con discapacidad y de manera específica, a quienes presentan discapacidad intelectual.

Revisión de la literatura

Normalización e integración laboral

La transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad es un proceso complejo, en el cual intervienen distintas variables y circunstancias. Este proceso, en el caso de las personas con discapacidad, tiene una mayor relevancia, pues las dificultades y barreras que impiden su acceso al mundo de los adultos son más significativos y tienen una mayor trascendencia (Woods, Sylvester, y Martín, 2010). Desde los años 80 del siglo pasado, se ha venido poniendo de manifiesto que la puesta en marcha de actuaciones para fomentar la transición permite obtener resultados de empleo en personas con discapacidad bastante satisfactorios (p.e. véase Hasazi, Gordon & Roe, 1985; Wehman, Kregel y Seyfarth, 1985). Estos logros en materia de empleo son ejemplos de años de trabajo por lograr la normalización e integración de personas con discapacidad (Bruininks, Hwa Chen & Lakin, 1992), pero es conveniente hacer una revisión de cómo se ha dado este fenómeno en diferentes países, para determinar dónde nos encontramos y qué se puede esperar para el futuro.

Durante los últimos 30 años los conceptos de normalización, ambiente menos restrictivo y desinstitucionalización han afectado sustancialmente la vida de las personas con discapacidad. Estos conceptos han impactado en los lugares donde la gente con discapacidad vive, trabaja, se divierte y educa. Así pues, subyace al desplazamiento de las personas con discapacidad de grandes instituciones a pequeñas viviendas en la comunidad, de talleres protegidos a empleos abiertos y de contextos segregados de educación y recreación a contextos integrados (Eggleton, Robertson, Ryan & Kober, 1999). Wolfensberger (1983) sugiere que el logro de roles socialmente valiosos, en personas tradicionalmente devaluadas, puede restituirles como miembros valiosos de la sociedad y permitirles disfrutar de una elevada calidad de vida. Más aún, este

autor argumenta que tener un rol valioso puede ser un modo de impedir que la persona llegue a ser devaluada.

En estos últimos años, proporcionar oportunidades a los individuos con discapacidad intelectual y otras discapacidades significativas de participar en actividades educativas, vocacionales y recreativas en las escuelas ha sido objeto de interés por parte de educadores y proveedores de servicios para adultos. Más detalladamente Neubert, Sherril, Grigal & Redd (2001), revisan la literatura sobre programas de post-secundaria y los apoyos a estos individuos, concluyen que éstos defienden la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual en las escuelas. También sugieren la necesidad de modificar la provisión de programas post-secundaria y de apoyos individuales para estudiantes en transición. Los estudios revisados ponen de manifiesto los esfuerzos por cambiar las opciones de integración ofrecidas a las personas con discapacidad intelectual, bajo el concepto de "normalización". Se ha intentado así ofrecer opciones más dignas y realmente valiosas para este colectivo. Los programas post-secundaria de países más desarrollados se han centrado en capacitar y ayudar a los jóvenes con esta discapacidad a hacer realidad su transición al mundo de los adultos. Uno de esos aspectos básicos es el entrenamiento en el campo laboral.

En la actualidad existen aproximadamente 195 millones de niños y jóvenes en América Latina y el Caribe, y de acuerdo a estimaciones de diferentes agencias de la ONU, un mínimo del 10% de esta población presenta una discapacidad. De este porcentaje, el 75% habita en países de bajo desarrollo. En el caso de México no existen estadísticas precisas que ofrezcan datos sobre la incidencia de la discapacidad intelectual en el país. Sin embargo, se puede apreciar la magnitud del problema tomando en cuenta la problemática relacionada con la etiología de las discapacidades físicas e intelectuales, a saber: desnutrición, salud, pobreza y falta de oportunidades sociales. Así pues, se estima que al menos un 5% de la población presenta discapacidad intelectual, esto es, aproximadamente 4 millones de personas. Desafortunadamente y a pesar de los más recientes avances tanto

en educación como en la atención de salud, un porcentaje importante de personas con discapacidad no recibe la ayuda profesional o socio-laboral que requeriría.

Como se ha revisado hasta este punto, la normalización es un fenómeno que se inició como un ideal basado en ofrecer un trato igualitario a todas las personas. Actualmente se considera que es posible lograrlo si bien, se debe trabajar en pro de ello. Existe aún mucha resistencia al cambio de mentalidad, a tratar de manera digna y justa a todas las personas, incluyendo a aquéllas que presentan alguna discapacidad. El problema está presente en todas las esferas de la vida: familia, escuela y sociedad en general. Aunque esta situación se vislumbra a nivel mundial, específicamente en México la situación es grave por una falta de conocimiento sobre la discapacidad, por considerar que las personas con discapacidad intelectual nunca crecen y por la falta de concienciación sobre las capacidades y no tanto las limitaciones de estas personas. La normalización requiere de esfuerzos intencionales y profesionales tendentes al logro de una transición con éxito.

Importancia del empleo en personas con discapacidad intelectual

La actividad laboral es un pilar básico en la vida personal y social de cualquier individuo porque mejora la autoestima y contribuye a incrementar la relación con los demás. También favorece la independencia económica, desarrolla las capacidades personales y evita la pérdida de confianza en uno mismo y el deterioro psicológico que se produce tras largos periodos de desempleo. Tener un puesto de trabajo significa ser agente activo en la sociedad, lo que hace a uno sentirse útil, competente, con capacidad para contribuir de algún modo, por insignificante que sea, al progreso humano (Kilsby y Beyer, 2002).

El trabajo constituye una actividad por la cual el individuo adquiere una identidad social, una independencia y seguridad económica y una capacidad para hacerse una vida propia (de la Parte y Marín, 2002), de ahí la importancia de promoverla en este colectivo. En los primeros trabajos de Maslow (1954) sobre las

razones por las que las personas se sienten motivadas por su trabajo, queda patente que el trabajo ofrece, directa o indirectamente, la oportunidad de que las personas den respuesta a sus necesidades. Aunque su jerarquía de necesidades ha sido cuestionada en posteriores investigaciones, su premisa básica ha sido clave para ampliar los tipos de necesidades que pueden ser importantes motivos laborales (Kilsby y Beyer, 2002). Estudios recientes ponen de manifiesto por ejemplo que el logro de un salario, los aspectos sociales y la percepción de competencia son motivos importantes para este colectivo (Andrews y Rose, 2010). La motivación es a su vez un importante predictor del mantenimiento de un empleo en estos trabajadores (Rose, Saunders, Hensel & Kroese, 2005).

Las personas con discapacidad tienen derecho a realizar elecciones individuales. Para ello se les debe involucrar en la toma de decisiones que afectan a su vida; se deben tener en cuenta sus preferencias laborales y su capacidad de participación (autodeterminación). La posibilidad de tener un trabajo facilita la obtención de una mejor calidad de vida a las personas con discapacidad intelectual. En el caso de las personas con discapacidad, el trabajo contribuye además a corregir en parte la desigualdad y la marginación que sufren a causa de su discapacidad; es la incorporación a la vida laboral la condición más importante para lograr la estabilidad y equilibrio necesarios que permiten participar en cualquier otro ámbito y ejercer de ser individual y social más allá de la discapacidad.

Varias investigaciones (Eggleton et al., 1999) han demostrado que estar empleado es uno de los roles sociales más valorado en las sociedades industrializadas. En palabras de Schneider y Ferritor (1982) el empleo es el mecanismo a través del cual los individuos demuestran su valía. Proporciona además un sentido de independencia y autonomía que facilita la interacción social y aumenta el logro de metas vitales y por ende, la calidad de vida (Beyer, Brown, Akandi & Rapley, 2010; Kim, Larson y Lakin, 2001; Eggleton et al., 1999). El trabajo para las personas con discapacidad no sólo es un resultado justo, sino también un asunto de identidad, puesto que la persona con discapacidad cree en

lo que hace. La pérdida de un trabajo, tan común en estos días, es también para estas personas una situación traumática (Banks, Jahoda, Dagnan, Kemp & Williams, 2010). La revisión de la literatura sobre la satisfacción del trabajo sugiere que el ambiente laboral y las relaciones con los compañeros pueden ser los factores más relevantes que contribuyan al éxito del empleo y la satisfacción, particularmente en posiciones que requieren menos habilidades y destrezas (Butterworth y Strauch, 1994; Campbell, Fortune y Heinlein, 1998).

Es tan importante brindar opciones laborales a las personas con discapacidad intelectual, que diferentes países se han dedicado a trabajar fuertemente en esta línea. A manera de reflexión y ejemplo se presenta una comparativa de la situación laboral de las personas con discapacidad intelectual en diferentes partes del mundo. Por ejemplo, en *Suecia*, desde 1968 existe una ley que regula la discapacidad intelectual. Existen apoyos a jóvenes entre 17 y 21 años, pudiendo alargarse hasta los 28 años. Las personas con discapacidad están encuadrados en tres niveles de ocupación: a) centros de asistencia durante el día, b) centros de asistencia y talleres y c) mercado laboral abierto. Estos podrían considerarse a los equivalentes españoles de centro ocupacional, centro especial de empleo y empleo ordinario respectivamente.

En *Israel* el Ministerio de Educación y Cultura y el de Trabajo y Bienestar, se encargan conjuntamente de la discapacidad intelectual. El proceso que siguen consiste en incluir a los futuros trabajadores en talleres protegidos para incorporarlos posteriormente al mercado laboral normal. Esta idea es común a la existente en España, si bien, como sabemos, el paso de una alternativa a otra no siempre se logra.

En *Francia* la principal preocupación de la Unión Nacional de Asociaciones de Padres de Niños Inadaptados (UNAPEI) consiste en evitar que la persona con discapacidad sea un trabajador autómata, un robot. En *Italia* se cuenta con una Ley de Trabajo que regula el porcentaje de personas con discapacidad que debe acoger la industria privada; este porcentaje se establece en un 2.7% de la plantilla; sin embargo, no existe una aplicación rígida de esta ley. Esta situación es similar a

la que ocurre en España. En *México, a*unque los centros de atención múltiple (CAM) deben capacitar para la posterior inserción al mercado laboral y existen leyes que regulan la integración de estas personas a las empresas, esto está más en el papel que en la realidad; además, existen diferentes asociaciones civiles que apoyan la inserción laboral, aunque existe poca capacitación en las habilidades requeridas para desempeñarse en un puesto de trabajo.

Puede notarse la preocupación de países con situaciones muy diversas por hacer realidad la integración laboral; sin embargo, falta mucho camino por recorrer y lo más difícil es concienciar a la sociedad sobre el tema. Por ejemplo, algunos se preguntan ¿por qué han de trabajar las personas con discapacidad intelectual severa? Teniendo en cuenta las evidencias recogidas estos últimos años, parece que sea justamente lo contrario lo que conviene preguntarse ¿por qué las personas con esta discapacidad no pueden beneficiarse de una formación profesional y conocer la satisfacción de trabajar, lo que les daría más oportunidades de tener, contactos sociales fructíferos?

Como hemos visto, trabajar constituye una actividad altamente valorada en la cultura occidental y ofrece numerosos beneficios para los asalariados con o sin discapacidad. Resumiendo dichos beneficios, podemos citar al menos cinco. Primero, la sociedad tiende a juzgar el valor de un individuo por su productividad, la realización de un trabajo real y la obtención de una remuneración adecuada pueden aumentar el estatus del individuo y su auto-valor. Segundo, los sueldos y beneficios colaterales recibidos por un trabajo ofrecen a los empleados un incremento en su seguridad financiera y un gran control de las decisiones de su vida personal. Tercero, los individuos que trabajan están asumiendo un rol productivo y competente, un rol que disminuye el estigma asociado frecuentemente con la discapacidad. Cuarto, el trabajo ofrece a un individuo con discapacidad la oportunidad de interactuar con compañeros, desarrollando relaciones interpersonales, y organizando actividades sociales después de las horas de trabajo. Así, el lugar de trabajo es particularmente propicio para establecer relaciones. Quinto, el trabajo contribuye a incrementar la

independencia, mejorar la calidad de vida y la satisfacción personal. En suma, los beneficios por realizar un trabajo productivo son innumerables para todas las personas y particularmente para aquéllas que presentan una discapacidad intelectual. Ello no está exento de barreras.

Barreras en la integración laboral

La vida autónoma y la integración social y laboral de las personas con discapacidad no es una tarea fácil, ya que está limitada por multitud de barreras. No obstante, el logro de la autonomía y la socialización representan la única vía válida para alcanzar el prestigio, la estima y la responsabilidad que llevan consigo la condición de adulto de pleno derecho. Pese a que se ha comprobado que existen muchos beneficios para los trabajadores con discapacidad intelectual, autores como Livelli (1999) indican que los estudiantes que salen de programas de educación especial tienen un futuro poco alentador; más del 50% están desempleados, porcentaje que puede ascender hasta un 80% en aquellos con discapacidades más severas. Estudiantes con discapacidad intelectual se encuentran en desventaja frente a iguales con otras discapacidades en cuanto a actividades de transición, planificación de la misma y resultados post-escolares (Grigal, Hart, y Migliore, 2011). Así mismo, numerosos estudios e informes han puesto de manifiesto que los estudiantes presentan elevados porcentajes de desempleo, bajos porcentajes de trabajos a tiempo completo, bajos salarios (Braddock y Bachelder, 1994; Dempsey y Ford, 2009; Hernández, Keys y Balcazar, 2000; Lakin, Hill, Chen & Stephens, 1989; Rusch, Chadsey-Rusch y Jonson, 1991; Smith, Lindsay, Michie & Baty,1994) y elevada proporción de trabajo en talleres protegidos o en ambientes de trabajo segregado (Neubert et al., 2001; Parmenter, 1999; Quigney y Studer, 1999). En muchos casos, la exclusión del mercado de trabajo se debe, más que a una limitación derivada de la discapacidad, a barreras, ideas preconcebidas y prejuicios existentes entre empresarios y empleados sin discapacidad. Para poner fin a semejante situación,

suele ser necesario ofrecer apoyos a las personas con discapacidad en la búsqueda de empleo, ofrecer modalidades adecuadas de formación y empleo, así como modificar actitudes negativas (Jenaro y Rodríguez, 2004; Verdugo, Jenaro y Arias, 1998; Joshi, Bouck y Maeda, 2012).Por ejemplo, Wilgosh y Skaret (1987) concluyen que las actitudes de los empresarios son una barrera potencial para las oportunidades de empleo para las personas con discapacidad. En este sentido, las elevadas tasas de desempleo de personas con discapacidad intelectual contrastan con el hecho de que la mayoría de estas personas desean y tienen las habilidades necesarias para trabajar (Clark, 1996; Revell, Wehman, Kregel, West & Rayfield, 1994; Wehman, Kregel & Seyfarth, 1985).

Recientes estudios ponen de manifiesto que el éxito del empleo para personas con discapacidad está estrechamente relacionado con el grado en el que están integrados física y socialmente en los ambientes de trabajo (Flores, 2008; Lysaght, Ouellette-Kuntz & Lin, 2012). En esta línea, otras investigaciones han encontrado que aunque las personas con discapacidad intelectual son capaces de satisfacer las expectativas de un lugar de trabajo, muchas experimentan problemas no vocacionales que generan inestabilidad en el empleo, por ejemplo relacionados con la falta de aceptación social (Jahoda, Kemp, Riddell & Banks, 2008).

Desde hace varias décadas se viene manifestando que el empleo de personas con discapacidad intelectual constituye un problema complejo. Varios aspectos contribuyen a tal complejidad; en primer lugar por la falta de educación apropiada, como paso previo a su inclusión en el mundo social y laboral. Es claro que sin una efectiva preparación no se puede lograr el ingreso a un puesto de trabajo. Por otra parte, la situación general de marginación que crea serios inconvenientes en la actual legislación laboral. Además, está la falta de medios y recursos para que las personas con discapacidad intelectual se puedan incorporar a este ámbito.

Tampoco se puede ignorar la actual crisis de empleo a nivel internacional. Es lógico pensar que hasta no hace mucho tiempo, pocos se habían planteado el

problema de la falta de empleo para este colectivo. No había demasiadas personas que llegaran a la edad en que el trabajo se convirtiera en una exigencia vital. La mayoría permanecían encerrados en sus casas o en instituciones, sin ningún tipo de preparación. Con el paso del tiempo y el cambio en la concepción de la discapacidad, se empezaron a abrir espacios para ellos y se centró la atención a los primeros años de vida, pero 'esos niños' crecieron y el problema de darles oportunidades laborales se hizo realidad. De ahí la necesidad de desarrollar políticas que potencien la inclusión.

Un caso que sirve para ilustrar lo anterior es la Estrategia global de acción para el empleo de personas con discapacidad 2008-2012 aprobada en España en 2008, con la que se persigue aumentar las tasas de actividad y de ocupación, así como la inserción laboral de las personas con discapacidad. Se pretende también mejorar la calidad del empleo y dignificar las condiciones de trabajo de las personas con discapacidad, combatiendo activamente su discriminación.

Otro factor que afecta la posibilidad de integración laboral es la autodeterminación. Algunos estudios han intentado mejorar la autodeterminación a la hora de tomar decisiones en la selección de empleo para personas con discapacidad intelectual (Kilsby, Bennert y Beyer, 2002). Ante una situación de desigualdad en las oportunidades de empleo, las personas con discapacidad pueden obtener empleos que no son de su preferencia; pueden sentirse aburridos, desmotivados y finalmente pueden perder sus trabajos. Esto es especialmente importante si tenemos en cuenta que en muchos casos el empleo refleja más una serie de factores externos al individuo que sus verdaderas preferencias (Stock, Davies, Secor & Wehmeyer, 2003).

En suma, aunque existen numerosos obstáculos para la integración laboral de las personas con discapacidad intelectual, es importante señalar que se han hecho esfuerzos sustanciales para beneficiar a este grupo y brindarles las opciones adecuadas y entre estos esfuerzos, se ha tratado de hacer notar la necesidad de compaginar entre las capacidades e intereses de las personas con las opciones laborales existentes. Los esfuerzos legislativos constituyen un

ejemplo de avances básicos en el campo. Los cambios en las políticas y prácticas, tanto de empleo como de preparación para el mismo son claves para el logro de este objetivo (Lysaght et al., 2012); sin embargo, el primer paso debe ser la capacitación adecuada de las personas con discapacidad intelectual para su posible inclusión laboral.

Metodología y Resultados

La facultad de psicología de la Universidad de Salamanca España, en conjunto con la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, firmaron un convenio de colaboración para participar en la convocatoria de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), por la que se convocan ayudas para la realización de diversas modalidades que conforman el Programa de Cooperación Interuniversitario e Investigación Científica entre España e Iberoamérica (PCIIberoamérica, 2008). A partir de este convenio se llevó a cabo el proyecto de investigación titulado: “Formación del profesorado de México y España para la transición a la vida adulta, orientación profesional y empleo de personas con discapacidad”.

El proyecto pretendía la formación del profesorado para la transición a la vida adulta, la orientación profesional y el empleo de personas con discapacidad con el fin de establecer vínculos entre los equipos investigadores y/o docentes de México y España y sentar las bases para el desarrollo de futuros proyectos de investigación y/o docencia conjuntos. Bajo la premisa de que si existen buenos formadores de las personas con discapacidad intelectual que se encuentran en la etapa de capacitación laboral, el camino hacia la inclusión laboral será más sencillo.

La Universidad de Salamanca ha llevado a cabo acciones conjuntas de cooperación académica con Iberoamérica desde hace años, que se han puesto de manifiesto en múltiples proyectos. A través del Instituto de Integración en la Comunidad (INICO) la presencia de la Universidad de Salamanca ha destacado

por su labor formativa en el ámbito de la Discapacidad. Por su parte, la Universidad Autónoma de Yucatán, tiene como uno de sus ejes prioritarios la responsabilidad social y el brindar una formación integral a sus estudiantes para responder a las necesidades sociales.

De aquí que los objetivos previstos para este proyecto fueron:

1. Analizar la fundamentación teórica que subyace a la inclusión educativa, transición a la vida adulta, orientación vocacional, empleo y calidad de vida laboral en personas con discapacidad y otros colectivos en riesgo de exclusión social.
2. Estudiar, seleccionar y adaptar programas sobre inclusión, transición a la vida adulta, orientación profesional y otros materiales que hayan sido diseñados para potenciar las habilidades manipulativas y laborales que puedan ser utilizados con personas con discapacidad y otras dificultades y que se encuentren en edad laboral.
3. Estudiar la realidad social y cultural de México y de España y seleccionar y/o diseñar aquel Programa de Intervención que mejor se ajustara a las necesidades de cada país.
4. Planificar propuestas de trabajo conjunto para la elaboración de un programa formativo para docentes y profesionales en el tema objeto de esta propuesta que pudiera ser aplicado en ambos países.
5. Diseñar líneas de acción futura que den continuidad al Proyecto a través de las Ayudas para Programas de Cooperación Universitaria e Investigación Científica de la AECID en las siguientes convocatorias.

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, se realizaron diferentes tareas como la revisión bibliográfica y recogida de información relevante respecto a inclusión educativa, transición a la vida adulta, orientación vocacional, empleo y calidad de vida en la población de interés. A partir de esta tarea se elaboró un plan de formación de formadores y un programa para la mejora de las habilidades laborales.

Se realizó un seminario sobre inclusión educativa, programas de transición a la vida adulta y habilidades manipulativas y laborales para personas con

discapacidad en los centros ocupacionales y residenciales de atención a personas con discapacidad dependientes de la Junta de Castilla y León en España. En Yucatán, se impartió un curso de formación de formadores en las instalaciones del Patronato Peninsular Pro Niños con Deficiencia Mental, cuyos objetivos fueron:

1. Conocer el concepto de transición a la vida adulta.
2. Conocer el modelo cognitivo-conductual.
3. Conocer el concepto de calidad de vida.
4. Conocer el concepto de inclusión educativa y elementos para favorecer la cultura inclusiva.
5. Entender la sexualidad como pieza clave de la calidad de vida.
6. Familiarizarse con el concepto de madurez vocacional.
7. Valorar las alternativas ocupacionales y laborales.
8. Conocer programas para potenciar la transición.
9. Conocer apoyos: modos de implementación y retirada.
10. Identificar aspectos claves para potenciar la calidad de vida laboral.
11. Familiarizarse con la utilización de instrumentos y estrategias de evaluación e intervención.

Estas intervenciones permitieron capacitar al personal que se encarga de la formación laboral de jóvenes con discapacidad, con el fin de que brinden las herramientas necesarias para la transición a la vida adulta.

Procedimiento

Para analizar las necesidades formativas de los profesores de atención a personas con discapacidad en México y España, se hizo una revisión de artículos y materiales seleccionados sobre el tema de Inclusión Educativa.

También se analizó y seleccionó la documentación y materiales relativos a la orientación vocacional, transición a la vida adulta, calidad de vida y empleo en personas con discapacidad.

Como tercera fase, se hizo la puesta en común del estudio de los manuales de intervención y selección de aquellos que se incluirían como material de trabajo y exposición en el curso a impartir en México.

También se comentaron las características y funcionamiento de los centros de educación especial de México, cómo se planifica la transición a la vida adulta y el posterior acceso al mundo laboral de las personas con discapacidad. Se hizo una comparativa con los centros españoles y se comentaron las necesidades formativas de los profesores de atención directa de México para favorecer la inclusión, la transición a la vida adulta y la orientación profesional. Se proyectaron diversos vídeos de centros de trabajo de personas con discapacidad en España y se reflexionó sobre la orientación laboral que se realiza en México y cuáles son las barreras que en muchos casos dificultan la transición. Se valoró la importancia de la capacitación del profesorado para favorecer la inclusión y la transición.

Para la formación del profesorado en México se realizó un diagnóstico con el personal del centro de estudio, que permitió identificar las áreas de necesidades a atender.

Sujetos

El proyecto se llevó a cabo con el Patronato Peninsular Pro Niños con Deficiencia Mental. Dicho centro es una institución fundada desde hace más de 50 años y acoge a unas 120 personas con discapacidad de la región. La institución cuenta con programas de educación y de transición a la vida adulta y el Patronato se mostró muy interesado en que se les pudiera ofrecer formación a sus profesionales. Se contó con 35 profesionales para la realización del diagnóstico.

Diagnóstico

El equipo de México mantuvo una reunión con los profesionales del centro, a través de una entrevista, dónde se estudiaron sus necesidades formativas. Así,

tras la consulta a los docentes del centro, se puso de manifiesto su interés en los siguientes temas de formación.

Tabla 1.

Necesidades formativas del personal

Necesidades	
Evaluación de la Conducta Adaptativa	Evaluación e intervención para el incremento de las habilidades laborales en personas con discapacidad intelectual.
Acciones de sensibilización para el fomento del empleo y la inserción laboral de personas con discapacidad (habilidades con empleadores).	Educación Sexual y Actitudes hacia las personas con discapacidad.
Derechos de las personas trabajadoras con discapacidad.	Inclusión Educativa y Laboral.
Sensibilización a los padres para lograr la eficacia de las conductas laborales de sus hijos.	

Se valoró la necesidad de incluir una de las sesiones del Curso de Formación de Formadores al trabajo sobre la educación inclusiva. Respecto a los artículos y material sobre transición a la vida adulta, orientación vocacional y empleo, se seleccionaron diversas herramientas de evaluación y algunos artículos en castellano sobre calidad de vida y cultura.

Tabla 2

Programa de formación (primera parte)

Problemas	**Indicador habilidad laboral**
Cuando no sé cómo hacer las actividades: Me inquieto, empiezo a chillar, interrumpo a mis compañeros. Me quedo callado sin hacer nada. Pregunto todo el tiempo a mi Maestro de Taller.	Independencia y Capacidad para pedir ayuda
Cuando el maestro de taller me da una instrucción, me enfado y discuto. Siempre se me olvida lo que debo hacer en el Taller	Seguimiento de Instrucciones

Tabla 2

Programa de formación (segunda parte)

Problemas	Indicador habilidad laboral
No termino las actividades que inicio Mi desempeño a lo largo de la jornada es variable Mi productividad se ve afectada por mi estado de ánimo	Persistencia
No me gusta cambiar de tarea Cuando empiezo en un nuevo taller me pongo nervioso Me cuesta iniciar nuevos trabajos No me siento cómodo cuando hay personas que no conozco en el Taller	Ajuste al cambio
Soy muy tímido y no contesto cuando mis compañeros me hablan Soy agresivo y no respeto a mis compañeros	Socialización y habilidades comunicativas

Se acordó ofrecer formación sobre los programas de intervención en Habilidades Manipulativas y Laborales, Orientación Vocacional, Apoyo Conductual Positivo y Habilidades Sociales; puesto que constituían un material muy valioso y práctico para el trabajo respecto a la formación del profesorado.

Formación del profesorado

Se realizó un taller de 20 horas, dividido en tres sesiones.

Primera sesión

En la primera sesión se presentaron los objetivos del curso:

1. Conocer el concepto de transición a la vida adulta.
2. Conocer el modelo cognitivo-conductual.
3. Conocer el concepto de calidad de vida.

4. Conocer el concepto de inclusión educativa y elementos para favorecerla cultura inclusiva.
5. Entender la sexualidad como pieza clave de la calidad de vida.
6. Familiarizarse con el concepto de madurez vocacional.
7. Valorar las alternativas ocupacionales y laborales.
8. Conocer programas para potenciar la transición.
9. Conocer apoyos: modos de implementación y retirada.
10. Identificar aspectos claves para potenciar la calidad de vida laboral.
11. Familiarizarse con la utilización de instrumentos y estrategias de evaluación e intervención.

Así, la sesión formativa se destinó a explicar la nueva definición de discapacidad intelectual y la importancia de las funciones de diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo. Todo ello se les explicaba a través de ejemplos y con la exposición de un caso real. Seguidamente se les explicó a los docentes el concepto de conducta adaptativa y cuáles eran los principales indicadores de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual.

Otro tema tratado en la sesión fue el concepto de calidad de vida. Se reflexionó sobre las dimensiones y se hizo un trabajo en grupos en el que los docentes reflexionaron y analizaron qué dimensiones potencian ellos en su trabajo directo con las personas con discapacidad de su centro poniendo ejemplos concretos. Todos los grupos pusieron en común lo tratado.

Segunda sesión

En esta sesión se trabajó sobre el tema de “Educación Inclusiva”. Se presentaron los objetivos previstos para trabajar con el Index de inclusión

1. Reflexionar sobre los planteamientos de la inclusión como respuesta a la diversidad.
2. Reflexionar sobre las barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación en el centro.

3. Conocer propuestas o modelos de mejora del centro desde la perspectiva de la inclusión.

4. Iniciar el proceso de análisis del centro utilizando el Index para la Inclusión.

5. Iniciar el diseño de un plan de mejora que permita transformar el centro hacia una comunidad más inclusiva.

Una vez finalizado el trabajo en los grupos, se realizó una puesta en común, que sirvió para establecer los puntos principales en los que insistir en la transformación del centro en uno más inclusivo.

Se pusieron de manifiesto varios aspectos:

a) El valor de la reflexión y el intercambio de opiniones entre los profesionales como primer paso para la mejora del centro.

b) La utilidad del Index como instrumento facilitador del cambio.

c) La necesidad de profundizar en las fortalezas y debilidades del centro: ¿dónde estamos?

d) La importancia de iniciar la reflexión sobre el tipo de centro que queremos: ¿hacia dónde queremos ir? Se trata de la segunda etapa del proceso de transformación de los centros que propugna el Index: ¿dónde estamos?, ¿hacia dónde queremos ir?, ¿cómo podemos hacerlo?, ¿quién va a participar? y ¿cómo vamos a evaluarlo?

En este sentido, en los grupos manifestaron algunas barreras para la inclusión en el centro, que se podrían tomar como punto de partida para la mejora del mismo:

- Distancia entre la visión del centro por parte del equipo directivo y de los trabajadores
- Existen miedos e inseguridades con los compañeros, con las familias, con la dirección; el equipo directivo también tiene sus miedos e inseguridades. Por ellos, unos y otros deben trabajar en la misma dirección para conseguir que se vayan realizando los cambios necesarios para la transformación del centro en uno más inclusivo. En este contexto se insistió en el Index como instrumento que "puede ayudar a hacer realidad los sueños que tenemos para nuestro centro".

Tercera sesión

La sesión formativa en torno al tema de "Transición a la vida adulta, Orientación vocacional y empleo y calidad de vida laboral de personas con discapacidad", fue la tercera.

Se inició el tema con la explicación del concepto de madurez vocacional y la importancia del desarrollo de habilidades para la elección, obtención y mantenimiento de un empleo. En este sentido, se pidió a los participantes que indicaran en qué fase se encontraban ellos con sus chicos con discapacidad. Se acordó que en el centro se deben potenciar especialmente las habilidades para la elección y obtención de un empleo, así como las principales dificultades encontradas en la zona y en algunas familias respecto al desarrollo vocacional de sus hijos con discapacidad.

Se insistió a los docentes en la importancia de realizar un trabajo conjunto y de que las familias también participen en los procesos de transición hacia el empleo de sus hijos.

Se les explicaron las claves para realizar transiciones con éxito, como son: comenzar lo antes posible, tener una visión de futuro, buscar apoyos y recursos humanos, poner en marcha un plan de acción. También se les comentó que es necesario preparar a los alumnos para su propia transición y que en este sentido, los docentes deben identificar los intereses y las capacidades de los estudiantes, ayudar a éstos a desarrollar, poner en marcha y evaluar un plan de acción, formarlos para obtener un empleo y poder realizar una vida independiente, evaluar y hacer seguimiento continuo de lo conseguido.

Se destacó la importancia de promover "apoyos para la transición". Como elementos importantes, también se mencionó el entrenamiento en habilidades de empleabilidad. Para ello es necesario evaluar primero dichas habilidades.

A continuación se les explicaron diferentes instrumentos de evaluación relacionados con cada una de las habilidades anteriormente comentadas de la

orientación vocacional. Se les explicó el instrumento de Perfil de Personalidad Laboral y se les enseñó a los docentes cómo completarlo y cómo analizar sus resultados y valorar las puntuaciones de sus trabajadores.

Seguidamente se expusieron las principales técnicas de intervención basadas en la modificación de conducta para incrementar las habilidades laborales de los usuarios. También se comentaron los manuales de intervención seleccionados por el equipo y se les ofrecieron las direcciones web donde se pueden descargar gratuitamente dichos manuales.

La sesión concluyó con la exposición de un vídeo sobre los Centros Ocupacionales y Especiales de Empleo de España y con la explicación de que nuestra meta debe ser que el usuario alcance la máxima satisfacción y calidad de vida en su trabajo.

Conclusión

Dos de las principales conclusiones de esta reunión ponían de manifiesto la necesidad de continuar con el trabajo, y por tanto de diseñar líneas de actuación para el futuro:

- Estamos inmersos en un proceso de formación conjunta enriquecedor y muy interesante, sobre el tema de la “Transición a la Vida Adulta”.
- Es importante que continuemos con esta formación, que perfilemos los elementos de que debe constar en el futuro, y las líneas de actuación que de ella se derivan.

Teniendo en cuenta las necesidades detectadas y las líneas de trabajo de los equipos de la Universidad Autónoma de Yucatán y de la Universidad de Salamanca, se decidió presentar una nueva propuesta a la AECID para desarrollar en el año 2010. Así, se trabajó respecto a los trámites a realizar para solicitar este segundo proyecto, y se aprovechó para coordinar otros posibles proyectos de intercambio UADY – USAL a través de otras convocatorias de investigación que se realicen en México o España.

La nueva propuesta de trabajo se basó en dos objetivos generales, que se concretaron en 7 específicos:

1) Planificar investigaciones conjuntas centradas en la transición a la vida adulta de personas con discapacidad.

2) Planificar actividades conjuntas de difusión en foros internacionales sobre inclusión y transición.

Objetivos específicos:

1. Seleccionar instrumentos para la aplicación en los países participantes (México y España) de evaluación de la madurez vocacional (Conducta Adaptativa, Perfil de Personalidad Laboral y Calidad de Vida laboral), habilidades de empleabilidad y de calidad de vida laboral en personas con discapacidad.

2. Difundir en centros públicos y privados los objetivos del proyecto.

3. Seleccionar centros participantes en el proyecto para la aplicación de instrumentos de evaluación.

4. Analizar los resultados, teniendo en cuenta la realidad social y cultural de México y de España, y seleccionar y/o diseñar aquel Programa de Intervención que mejor se ajuste a las necesidades de cada país para potenciar las habilidades manipulativas y laborales que puedan ser utilizadas con personas con discapacidad y otras dificultades y que se encuentren en edad laboral.

5. Planificar acciones futuras de investigación con base en los resultados obtenidos, para realizar un seguimiento y mejorar la capacitación laboral de personas con discapacidad.

6. Planificar la difusión de resultados en foros nacionales de los respectivos países así como en foros internacionales.

7. Continuar con el diseño de líneas de acción futura que den continuidad al Proyecto a través del concurso en convocatorias públicas.

Esta propuesta no pudo ser realizada en el momento planteado ni con el apoyo de la AECID; sin embargo, en este año (2013) se ha planteado un nuevo proyecto para continuar apoyando la formación laboral de las personas con discapacidad intelectual.

En estas páginas hemos abordado las dificultades que lleva consigo la transición de la escuela al trabajo para las personas con discapacidad y tanto más cuanto más severa sea ésta, al abandonar la atmósfera relativamente ordenada y planificada de la escuela y verse de pronto, en un mundo diferente. Para muchas personas con discapacidad es necesario por lo general que se les preste ayuda para que puedan lograr, en este periodo de transición, la necesaria independencia social y emocional. Con frecuencia resulta útil un nuevo periodo de educación y capacitación.

Como se ha señalado, condiciones tan complejas como éstas exigen un equipo de profesionales de la educación, medicina, psicología, trabajo social, fisioterapia, lenguaje y terapia educacional, orientación vocacional y trabajo en la comunidad. Una lección que se ha aprendido es reconocer que los miembros más importantes de este equipo son los padres, los profesores y los propios usuarios. Es sumamente importante trabajar conjuntamente para que las personas con discapacidad intelectual, logren la autonomía deseable.

La integración de la persona con discapacidad, total o parcial, en la comunidad normal, depende fundamentalmente de la actitud del público en general. Los servicios, clínicas, centros y escuelas, las facilidades y estatutos gubernamentales, son fundamentales para promover el bienestar de la persona con discapacidad. Los trabajadores profesionales y los padres se encuentran en situación de desechar los temores y la ignorancia, fomentando el contacto con la comunidad general, insistiendo en que se efectúen más investigaciones y la evaluación crítica de las acciones en marcha.

Como dijera Toynbee: *La esencia de la vida humana es el hecho de que existen desafíos a los que podemos responder*. Es responsabilidad de todos dar respuesta a los retos pendientes en materia de inclusión sociolaboral de este colectivo.

Referencias

AAIDD (2011). *Intellectual disability: Definition, Classification, and Systems of Supports.* 11th ed. Washington, DC: American Association on Intelectual and Developmental Disabilities.

Andrews, A. & Rose, J. L. (2010). A preliminary investigation of factors affecting employment motivation in people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 7*(4), 239-244.

Banks, P., Jahoda, A., Dagnan, D., Kemp, J. & Williams, V. (2010). Supported employment for people with intellectual disability: The effects of job breakdown on psychological well-being. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 23*(4), 344-354.

Beyer, S., Brown, T., Akandi, R. & Rapley, M. (2010). A comparison of quality of life outcomes for people with intellectual disabilities in supported employment, day services and employment enterprises. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 23*(3), 290-295.

Braddock, D. & Bachelder, L. (1994). *The glass ceiling and persons with disabilities*. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Class Ceiling Commission.

Bruininks, R.H.; Hwa Chen, T. & Lakin, K.C. (1992). Components of personal competence and community integration for persons with mental retardation in small residential programs. *Research in Developmental Disabilities, 13* (5), 463-479.

Butterworth, J. & Strauch, J.D. (1994). The relationship between social competence and success in the competitive workplace for persons with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 29* (2), 118-133.

Campbell, E., Fortune, J. & Heinlein, K. (1998). The effects of funding packages on the outcomes of integration and independence of adults with developmental

disabilities in two Rural States. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 10* (3), 257-281.

Clark, G. (1996). Transition planning assessment for secondary-level students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29* (1), 79-92.

De la Parte, J.M. & Marín, A.I. (2002). Hacia un nuevo enfoque de los talleres ocupacionales en el ámbito rural. Asprona Valladolid España. *Siglo Cero, 33* (1), 15-34.

Dempsey, I. & Ford, J. (2009). Employment for people with intellectual disability in Australia and the United Kingdom. *Journal of Disability Policy Studies, 19*(4), 233-243.

Eggleton, I.R.C.; Robertson, S.; Ryan, J. & Kober, R. (1999). The impact of employment on the quality of life of people with an intellectual disability. *Journal of Vocational Rehabilitation, 13* (2), 95-107.

Flores, N. (2008). Calidad de vida laboral en empleo protegido: evaluación de la salud y de los riesgos psicosociales. Madrid: Consejo Económico y Social.

Grigal, M., Hart, D. & Migliore, A. (2011). Comparing the transition planning, postsecondary education, and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 34*(1), 4-17.

Hasazi, S.B., Gordon, L.R. & Roe, C.A. (1985). Factors associated with the employment status of handicapped youth exiting high school from 1979 to 1983. *Exceptional Children, 51* (6), 455-469.

Hay, P. (2005). El Banco Mundial y la discapacidad. Recuperado 6 de mayo 2013, en: http://www.bancomundial.org/temas/resenas/discapacidad.htm

Hernández, B.; Keys, C. & Balcazar, F. (2000). Employer attitudes toward workers with disabilities and their ADA employment rights: A literature Review. *Journal of Rehabilitation, 66* (4), 4-16.

Instituto Nacional de Estadística,Geografía e Informática. (2004). Las personas con discapacidad en México: una visión censal. INEGI: Aguascalientes, México.

Jahoda, A., Kemp, J., Riddell, S. & Banks, P. (2008). Feelings about work: A review of the socio-emotional impact of supported employment on people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 21*(1), 1-18.

Jenaro, C. & Rodríguez, P. (2004). *Habilidades manipulativas y laborales en centros residenciales: concepto, evaluación y recursos.* Valladolid: Gerencia de Servicios Sociales. Consejería de familia e igualdad de oportunidades. Junta de Castilla y León.

Joshi, G. S., Bouck, E. C. & Maeda, Y. (2012). Exploring employment preparation and postschool outcomes from students with mild intellectual disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 35*(2), 97-107.

Kilsby, M. & Beyer, S. (2002). Enhancing self-determination in job matching in supported employment for people with learning disabilities: An intervention study. *Journal of Vocational Rehabilitation, 17,* 125-135.

Kilsby, M.; Bennert, K. & Beyer, S. (2002). Measuring and reducing acquiescence in vocational profiling procedures for first time job-seekers with mental retardation. *Journal of Vocational Rehabilitation, 17,* 287-299.

Kim, S., Larson, S. & Lakin, K.C. (2001). Behavioural outcomes of deinstitutionalisation for people with intellectual disability: a review of US studies conducted between 1980 and 1999. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 26* (1), 35-50.

Lakin, K. C., Hill, B. K., Chen, T. & Stephens, S. A. (1989). *Persons with mental retardation and related conditions in mental retardation facilities: selected findings from the 1987 National Medical Expenditure Survey.* University of Minnesota, Center for Residential and Community Services: U.S. Department of Health and Human Services.

Livelli, P. (1999). Community based vocational training for students with significant disabilities model: leadership and initiation. *Journal of Vocational Rehabilitation, 13* (1), 45-49.

Lysaght, R., Ouellette-Kuntz, H. & Lin, C.J. (2012). Untapped potential: Perspectives on the employment of people with intellectual disability. *Work: Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation, 41*(4), 409-422.

Maslow, A (1954). *Motivation and personality.* New York, NY: Harper

Neubert, D.A., Sherril, M., Grigal, M. & Redd, V. (2001). Post-secondary educational practices for individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation, 16,* 155-168.

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad (Resumen)*. Malta: OMS, Banco Mundial.

Parmenter, T.R. (1999). Effecting a system change in the delivery of employment services for people with disabilities: a view from Australia. *Journal of Vocational Rehabilitation, 13* (2), 117-129.

Quigney, T. & Studer, J. (1999). Transition, students with special needs, and the professional school counsellor. *Guidance and Counseling, 15* (1), 5-8.

Revell, G., Wehman, P., Kregel, J., West, M. & Rayfield, R. (1994). Supported employment for persons with severe disabilities: Positive trends in wages, models, and funding. *Education and Training in Mental retardation and Developmental Disabilities, 29*(4), 256-264.

Rose, J., Saunders, K., Hensel, E. & Kroese, B. S. (2005). Factors affecting the likelihood that people with intellectual disabilities will gain employment. *Journal of Intellectual Disabilities, 9*(1), 9-23.

Rusch, F.R., Chadsey-Rusch, J. & Johnson, J.R. (1991). Supported employment: Emerging opportunities for employment integration. En L. Meyer, C.A. Peck y L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* (pp. 145-169). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes.

Schneider, M.J. & Ferritor, D.E. (1982). The meaning of work. En B. Bolten (Ed.), *Vocational Adjustment of Disabled Persons* (pp. 21-28). Baltimore, University Park.

Smith, A.H., Lindsay, W.R., Michie, A.M. & Baty, F.J. (1994). The consistency of reports about feelings and emotions from people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 38* (1), 61-66.

Stock, S.; Davies, D., Secor, R. & Wehmeyer, M.L. (2003). Self-directed career preference selection for individuals with intellectual disabilities: Using computer technology to enhance self-determination. *Journal of Vocational Rehabilitation, 19,* 95-103.

Verdugo Alonso, M. A., Jenaro, C. & Arias, B. (1998). Outcomes of a program of vocational evaluation for persons with physical disabilities and deafness. *Journal of Vocational Rehabilitation.11, 181*-194.

Wehman, P., Kregel, J. & Seyfarth, J. (1985). Transition from school to work for individuals with severe handicaps. A follow-up study. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 10* (3), 132-136.

Wilgosh, L.R. & Skaret, D. (1987). Employer attitudes toward hiring individuals with disabilities: A review of the recent literature*. Canadian Journal of Rehabilitation, 1* (2), 89-98.

Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation, 21*(6), 234-239.

Woods, L. L., Sylvester, L. & Martin, J. E. (2010). Student-directed transition planning: Increasing student knowledge and self-efficacy in the transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals, 33*(2), 106-114.

CAPÍTULO 3
LA PATOLOGIZACIÓN Y MEDICALIZACIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN IZTAPALAPA, DISTRITO FEDERAL: CONTRIBUCIONES ETNOGRÁFICAS

THE PATHOLOGIZATION AND MEDICALIZATION IN SPECIAL EDUCATION STUDENTS OF IZTAPALAPA, DISTRITO FEDERAL: CONTRIBUTIONS ETHNOGRAPHIC

Liliana García Gómez.
Estudiante del Doctorado en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV- IPN.
Profesora de la Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de México.

Gabriela Aldana González.
Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
Profesora de la Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de México.

Resumen

Se presenta una investigación etnográfica cuyo objetivo fue develar algunas condiciones de patologización y medicalización que experimentan algunos estudiantes identificados con “discapacidad” ubicados en Centros de Atención Múltiple (CAM) en Iztapalapa, Distrito Federal. La selección del escenario obedece a que Iztapalapa, es la delegación política con mayor número de estudiantes de educación básica identificados con “discapacidad”. Se realizaron observaciones y entrevistas a estudiantes, padres de familia, docentes y directivos. Como resultado del trabajo de campo los datos obtenidos se estructuraron en dos categorías de análisis: El niño “enfermo”: la patologización en estudiantes de educación especial y La medicalización de estudiantes con “discapacidad”: la naturalización de la intervención farmacológica. A partir del análisis de estas categorías quedó de manifiesto el abuso de consultas psiquiátricas y tratamientos farmacológicos y el constante señalamiento de problemáticas socioculturales, académicas y/o

conductuales situadas en la lógica de lo individual, evidenciándose una “patologización” de la condición de discapacidad de algunos estudiantes. Esta investigación parte de la lógica de que la “discapacidad” es una construcción sociocultural por lo cual en el texto aparecerá entrecomillado dando cuenta de que es un constructo relativo. Se incorporan en el análisis el modelo social de la discapacidad propuesto por Barton (2010) así como algunos referentes analizados por la Fundación Sociedades Complejas, integrado por diversos profesionales del campo de la psicología, psiquiatría, neurología, pediatría y psicopedagogía. Los integrantes de la fundación comparten que la multiplicidad de “diagnósticos” psicopedagógicos retornan a una concepción reduccionista de las problemáticas infantiles. Critican el biologicismo extremo que no da valor a la complejidad de los procesos subjetivos y socioculturales en los que está inmerso el ser humano.

Palabras clave: Discapacidad, modelo social, diversidad.

Abstract

It presents an ethnographic study whose objective was to understand some conditions the pathologizing and medicalization experienced by some students identified as "disabilities" located in Centros de Atención Múltiple (CAM) in Iztapalapa, Distrito Federal. The selection is because Iztapalapa, is the political delegation with most students identified with "disability." Observations and interviews were conducted with students, parents, teachers and administrators. As a result of the field work data were structured two categories of analysis: "Childs sick": pathologizing of special education students and The medicalization of student with "disability": the naturalization of pharmacological intervention. The tendency to place as deficient or abnormal everything that moves away from the standards established from Western logic evidenced in school practices that prioritize the medicalization and the use of clinical diagnoses. This research is based on the logic that "disability" is a sociocultural construction so in the text will appear quoted as a relative construct. Are incorporated in the analysis, the social model of disability proposed by Barton (2010) as well as some references analyzed for the Fundación de Sociedades Complejas, composed of various professionals in the field of psychology, psychiatry, neurology, pediatrics and psychology. They consider that “the clinical diagnoses” involve a return to a reductionist conception of childhood issues. They criticize the biologicism that limited the value on the complexity of subjective and sociocultural processes in which it is immersed the humans.

Keywords: Disability, social model, diversity.

La historia abreviada de los Centros de Atención Múltiple (CAM)

La educación especial, es la consecuencia de organizar la escuela en función de las diferencias, pues con ella se ha legitimado la tendencia de clasificar a los alumnos en función de parámetros que no siempre resultan claros o precisos.

Las cuestiones que devienen de la educación de la población infantil con alguna deficiencia física o psíquica constituyen el objeto de la Educación Especial (EE). Y resulta casi imposible pensarla sin su institucionalización en establecimientos especialmente creados a tal fin.

Antes de la reorientación de educación especial iniciada en 1993 los servicios de educación especial operaban por áreas de discapacidad y con un currículo paralelo al de la educación básica. Los estudios eran certificados como primaria especial, dicho certificado tenía validez legal para obtener un empleo, pero no para continuar estudios en secundaria ya que no amparaba el conocimiento de la primaria regular.

El currículo de educación especial era básicamente rehabilitatorio y se decía que era un "currículo para la vida", no para la actividad académica. Existían escuelas por área de discapacidad, para ciegos, sordos, problemas neuromotores, deficiencia mental y, ya se iniciaban las de autistas.

Cada área de atención contaba con maestros especialistas específicos. Además del equipo multidisciplinario, como el psicólogo, la trabajadora social y en ocasiones un médico.

Contradictoriamente, la educación especial -como sistema paralelo a la educación regular- era el principal obstáculo para la integración. Había que reorientarla -si bien no desaparecerla- desde la política de la “educación para todos” (Jomtien, ONU, 1993). Para ello, se formuló un documento indicativo para todo el país denominado Proyecto General de Educación Especial en México (SEP, DEE, 1994), que se apoyó también en la Reunión Regional de Venezuela (UNESCO, 1992), dicho documento fue la base para el Artículo 41 de la Ley vigente (LGE, 1993), en materia de educación especial. Posteriormente, la

Declaración de Salamanca de 1994, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial (SEP, 2000-2006), han sido las fuentes documentales para la reorientación de la educación especial en México.

Esencialmente, la reorientación ha pretendido considerar la educación especial como una modalidad de la educación básica y no como un nivel paralelo y excluyente para una población específica con discapacidad.

Bajo la influencia del movimiento de la integración educativa, la educación especial en su conjunto se transformó. Casi todos los servicios de educación especial intentaron orientar su trabajo bajo los principios y postulados del modelo de integración.

Todas las escuelas por área específica de discapacidad de educación especial en el Distrito Federal se reorientaron a Centros de Atención Múltiple (CAM). Así la población que por algún motivo no se integrara a la escuela regular, lo podría hacer en el CAM más cercano a su domicilio.

La resistencia de los CAM al cambio ha sido notable aunque poco documentada (García y Romero, 2009). Se sabe que los CAMs han sufrido una reducción importante en su matrícula, lo cual los ha llevado a enfrentar la posibilidad de cierre o de compactar turnos. Para evitar tales situaciones se tienen inscritos alumnos "fantasmas"; o bien se aceptan alumnos sin ninguna "discapacidad" o bien, se da "apoyo" psicopedagógico en contra turno a estudiantes de educación regular que requieren de apoyo.

Estos cambios operados en los últimos años y que tenían por objetivo llevar a los CAMs a constituirse como espacios escolares abiertos a la diversidad son considerados como la "la reforma" fallida" (García y Romero, 2009) dado que a pesar de obedecer a una lógica de respeto a la diversidad y a la dignidad humana se considera que ha fracasado por los siguientes motivos (p.17 y 18):

- Hay trabajo escaso colaborativo, dado que los CAM, se reúnen un grupo de docentes *especialistas* con posiciones teóricas y metodológicas distintas y hasta opuestas.
- Hay alumnos que aunque aparecen registrados en las estadísticas no están físicamente, por lo cual se les considera "fantasmas". Esto como resultado de la disminución en la matrícula, por lo cual se desconoce con exactitud el número y la condición de los estudiantes inscritos.
- Se retiene a alumnos que podrían estar en escuela regular. Se les "fabrican" diagnósticos que garanticen su permanencia. O bien, alumnos que inicialmente no presentaban ninguna problemática, posteriormente muestran indicadores de "discapacidad" (dado su prolongada estancia en estos centros).

Con estos elementos se puede configurar que en los CAMs persiste una atención matizada por el modelo médico- psicologicista, evidenciado por el hecho de la necesidad de diagnósticos clínicos, estudios neurológicos y psiquiátricos (Guerrero, 2011). Cada estudiante tiene un expediente/ carpeta individual (concepto derivado del modelo clínico) donde se registra principalmente sus problemáticas escolares y conductuales. Bajo estas condiciones, se observa las brechas existentes entre los postulados de la política oficial donde se refieren propuestas de integración e inclusión escolar frente a la realidad de la cotidianeidad escolar donde se privilegia la patologización de los estudiantes. Por eso Echeíta (2009) refiere que la historia de la educación puede sintetizarse en la frase: *"El camino al infierno está empedrado de buenas intenciones….*

Iztapalapa: un espacio en complejidad creciente

Iztapalapa es conocida por sus altos índices de marginalidad y delincuencia. Es común al revisar los estudios demográficos y diversas investigaciones que esta delegación ocupa el primer lugar en varios delitos, entre ellos: robo a mano

armada y de automóviles; así como homicidios, extorsiones y delitos contra la salud (Villatoro, 2010).

En el imaginario colectivo, Iztapalapa representa una zona de riesgo y peligro, por eso la denominación de *"Iztacalaca" o "Iztacalacra*". Es común que servicios de transporte, como taxis o colectivos, se nieguen a llevar pasaje a colonias como Ejército de Oriente, Santiago Acahualtepec, El Paraíso u otras zonas que implican un riesgo por los altos índices delictivos reportados en esas colonias.

Esta cara, aunque real, no es la única que caracteriza a Iztapalapa. Esta delegación también tiene el mayor número de habitantes en el Distrito Federal y el primer lugar de alumnos matriculados en educación básica a nivel nacional.

Bajo esta lógica poblacional, Iztapalapa ocupa el primer lugar a nivel nacional de alumnos con "discapacidad" matriculados en educación básica. INEGI (2010) señala que aproximadamente hay 5 mil niños con signos de discapacidad ubicados en educación básica en esta delegación. En Iztapalapa existen 6 CAM que brindan atención a estudiantes con "discapacidad".

Método

Objetivo

Develar algunas condiciones de patologización y medicalización que experimentan algunos estudiantes identificados con "discapacidad" ubicados en Centros de Atención Múltiple (CAM) en Iztapalapa, Distrito Federal.

La observación

El método más importante de la etnografía es el de la observación participante. La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución. En esta investigación se realizó observación participante

en el periodo del 2010 al 2012, dichas observaciones se efectuaron en los diferentes espacios del centro universitario donde se efectuó esta investigación.

La entrevista

En esta trabajo se adaptó el estilo de la entrevista abierta, que se intentó fueran percibidas como conversaciones espontáneas, donde hubiera una discusión flexible, bidireccional e informal.

Instrumentos

Diario de campo

El diario de campo tuvo como principal propósito la sistematización y registro de los aspectos más sobresalientes de la cotidianeidad escolar de un centro universitario.

Participantes

En esta investigación participaron alumnos de educación especial ubicados en Centros de Atención Múltiple de Iztapalapa, docentes, directivos y padres de familia. Los estudiantes de CAM prioritariamente fueron identificados institucionalmente con “discapacidad intelectual moderada- profunda” (dado que los casos “menos severos” estarían “integrados en educación regular).

Escenario

Centros de Atención Múltiple (CAM) ubicados en Iztapalapa.

Algunas evidencias del camino etnográfico recorrido

El trabajo de campo de forma sistemática inicio en mayo del año 2010 y ha continuado hasta la fecha. En algunos casos se tiene evidencia grabada en audio y en video.

De forma específica se presenta la siguiente tabla para mostrar el tipo de datos obtenidos del trabajo de campo:

Tabla 1.

Técnica y tipo de evidencia obtenida

Técnica de recolección de datos	Tipo de evidencia
Observación participante en los escenarios de investigación (CAM y domicilios de algunos estudiantes)	Registros en diarios de campo.
Entrevistas	Registros en diarios de campo. Videograbaciones Sólo audio
Recolección de datos en archivos escolares	Transcripciones de información contenidas en carpetas escolares, relatorías de reuniones de consejo técnico y entrevistas a padres.

Procedimiento

A partir del trabajo de campo se analizaron los datos etnográficos construyéndose las siguientes categorías de análisis:

a) **El niño "enfermo": la patologización en estudiantes de educación especial.** En este trabajo se refiere que la patologización implica el abuso de etiquetas diagnósticos para explicar las diferencias físicas, cognitivas y/o conductuales que presentan algunos estudiantes de educación especial.

b) **La medicalización de estudiantes con “discapacidad”: la naturalización de la intervención farmacológica.** Este fenómeno consiste en la medicalización de los estudiantes de educación especial.

Resultados

a) E**l niño “enfermo”: la patologización en estudiantes de educación especi**al.

Este trabajo no cuestiona el avance de los conocimientos médicos que posibilita la detección temprana de una gama amplia de enfermedades, ni los tratamientos a base de medicación que en muchos casos permiten la sobrevivencia ante padecimientos graves. Lo que se cuestiona es la creciente “patologización y medicación de la infancia” que conlleva el “abuso” de esas prácticas que terminan dañando la salud y vulnerando los derechos de los niños.

La patologización involucra una rotulación indiscriminada en el uso de etiquetas clínicas generalmente basadas en referentes psiquiátricos como el Manual Diagnóstico y Estadístico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM). Dicho fenómeno ha invadido todas las dimensiones de la cotidianeidad, conllevando en ocasiones a una medicalización que ha perdido su norte *científico* para transformarse en un instrumento de control y de una masiva certificación de discapacidades psicosociales.

Al respecto Dueñas (2010) menciona

> Lo que nos preocupa fundamentalmente es el problema de la patologización y medicalización de la infancia. Toda vez que frente a una conducta desajustada, desadaptada, disfuncional u alterada que los niños manifiesten en la escuela u otros ámbitos, se procede rápidamente a etiquetarlos a partir de diagnósticos que se realizan de acuerdo a criterios clasificatorios de base estadística como los que se proponen en el DSM IV (*Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*) solo a efecto de someterlos luego a tratamientos farmacológicos. En base al suministro de drogas

> psicoactivas, acompañadas o no de “programas de adiestramiento conductual” sólo tienen como objetivo lograr que el supuesto trastorno desaparezca lo antes posible, de modo que el niño pueda adaptarse- ajustarse a las condiciones requeridas por los adultos de su entorno (p. 35).

Aunque existen diversos debates relacionados a la patologización y medicalización de la infancia, éstos se han centrado en denunciar estas prácticas en niños que no se ajustan a las normas sociales y que son considerados con dificultades conductuales y/o de aprendizaje. Sin embargo, en el caso de aquellos niños y niñas identificadas con una “discapacidad” la etiquetación clínica y los tratamientos farmacológicos parecen ser menos cuestionados dado que existe la naturalización de que la “discapacidad” requiere diagnósticos y tratamientos “especializados”.

Al respecto se entrevistó a la mamá de un estudiante de CAM, quien refiere lo siguiente con respecto a los diversos diagnósticos y tratamientos que ha recibido su hijo:

> *“Desde que nació me han dicho tantas cosas: que si es epiléptico, que si es hiperactivo, que retraso mental y cuando entró a la escuela le ponían que era de lento aprendizaje. Yo ya ni sé. Cuando me piden que escriba su diagnóstico ya ni sé qué poner. Así que depende del espacio: si es una línea pequeña pongo que tiene retraso mental, si hay más espacio trato de poner todo lo que me acuerdo.*

En este extracto se evidencia algunas pautas que persisten educación especial: la búsqueda de etiquetas diagnósticas como mecanismo para justificar el uso de tratamientos clínicas con la intención de ajustar la conducta de algunos estudiantes a las expectativas de la escuela. A continuación se presentan algunos comentarios vertidos por madres de estudiantes durante un Taller a padres coordinado por el equipo de psicólogas de un Centro de Atención Múltiple:

12- noviembre- 2011

Durante un taller dirigido a padres, la psicóloga les cuestiona a los padres y madres participantes sobre su experiencia frente a los diagnósticos dados a sus hijos. Una de ellas comenta: "me han dado tres diagnósticos diferentes porque cada que voy a consulta me tocan médicos distintos". Otra participante externó lo siguiente: "cuando me dijeron el diagnóstico yo no entendía nada, como si me hablaran en chino, eran palabras bien raras".

Con estos comentarios se observa que el establecimiento de diagnósticos clínicos conlleva una despersonalización de los niños, pues son interpelados a partir del o de los diagnósticos que se imponen. Janín (2011) refiere que resultan preocupantes las discrepancias entre las impresiones diagnósticas que le son otorgadas por los diversos "especialistas" por los que transitan. Estas diferencias pueden atribuirse a que la base de la atención clínica es la apreciación e interpretación que el "profesional" hace de la supuesta sintomatología, misma que puede ser el resultado de la observación durante la consulta, bien en función del interrogatorio hacia los padres y/o a partir del informe elaborado por la escuela.

Sobre este punto, con la autorización correspondiente, acompañé a una estudiante de CAM y a su mamá a una consulta con el paidopsiquiátra en el Hospital Psiquiátrico de Santa Catarina, entré al consultorio junto con ellas, cuando tuve la oportunidad le cuestioné al médico tratante:

¿Qué es lo que tiene la niña?

- *Pues es la segunda vez que la veo, aquí en su expediente dice que tiene Retraso Mental y sintomatología asociada a trastornos atencionales. Ese es el diagnóstico que se maneja aquí*

¿Cómo puede verificar si ese diagnóstico es confiable?

- *Uno debe confiar en los colegas, si otro médico ya la diagnosticó se debe tomar en cuenta que ya paso por una revisión clínica. Las consultas subsecuentes son sólo para el control del fármaco.*

¿Usted confirma el diagnóstico?

- *Yo estoy para ver su seguimiento y ajustarle el tratamiento. Si cada vez que viene a consulta la diagnosticáramos, sería un descontrol porque cada médico lo hace a su manera….*

Con este fragmento se puede analizar una de las aristas que propone Bartón (2010) cuando refiere que la designación de quién es discapacitado obedece no sólo a mandatos de la lógica clínica sino que está estrechamente vinculado con la dinámica institucional. En este caso, la determinación de los diagnósticos se supedita a lo instituido en los expedientes clínicos más allá del conocimiento profundo de la persona que recibe el servicio. Además se hace evidente que la atención que otorga la institución tiene como finalidad generar "cuerpos dóciles" (Dueñas, 2011:45) que no representen ninguna problemática a las exigencias escolares. Particularmente en los casos de estudiantes "discapacitados" algunos aspectos de la patologización y medicalización son prácticas que son percibidas como deseables pues en el imaginario social, la "discapacidad" se asemeja a una enfermedad orgánica que puede ser remediada si se encuentra el tratamiento indicado. Dicha situación se puede inferir en el siguiente comentario de un padre de una estudiante del CAM. Dicho fragmento fue recuperado mientras el señor hablaba con la trabajadora social:

> *"Mire usted, yo sé exactamente lo que tiene mi hija. Pero voy a hacer lo necesario para que esté con los mejores especialistas. Soy capaz de vender mi casa y mi coche con tal de encontrar quien le dé un buen tratamiento. Si me dicen sus medicinas cuestan tanto, yo no sé donde lo consigo pero haré lo necesario para que se cure. Lo importante es saber quién es el mejor especialista y no importa a donde tenga que ir. Yo quiero que mi hija esté bien, que ya no esté enferma Si es necesaria una cirugía, adelante. Si debe tomar medicamento, adelante. Yo pongo todo de mi parte.*

Contextualizando este caso, se trataba de una estudiante de cuarto grado de primaria quien presentaba dificultades en la articulación de algunos fonemas y algunas secuelas motoras de lado izquierdo. Su condición no requería atención farmacológica, pero dada la relación entre "discapacidad" con "enfermedad" se genera la expectativa de que existe un tratamiento que "eliminará" la diferencia tornando a la niña en una persona "normal".

La patologización como fenómeno social y cultural ha alcanzado no sólo las prácticas escolares sino que también se instala en la subjetividad de los estudiantes de educación especial. Se observa, en algunos casos, una apropiación de las nociones que de forma cotidiana se construyen con respecto a las diferencias.

Por ejemplo, dentro de la distribución de los estudiantes en el CAM se pueden apreciar las relaciones y las interacciones entre los estudiantes. El siguiente fragmento corresponde a lo observado durante un recreo escolar, en el patio de un CAM:

> Durante el recreo los docentes se sitúan en lugares estratégicos para "cuidar" a los niños. Se forman pequeños grupos aunque algunos estudiantes se mantienen aislados. En particular, están sentados 4 niños de quinto grado, quienes son percibidos por los maestros como de "nivel cognitivo alto" debido a que tienen un lenguaje estructurado, reconocen y siguen reglas de convivencia que la escuela establece y ninguno presenta alguna condición particular a nivel sensorial o motriz. Estos niños están sentados en la orilla de una banqueta. Mientras platican se les acerca un estudiante llamado Héctor e intenta sentarse con ellos. Uno de los niños se para y empieza a gritarle a Héctor. ¡*Vete de aquí, estás loco, estás menso. No queremos imperativos*! (queriendo decir hiperactivos). Los otros niños lo miran con rechazo y Héctor opta por sentarse en el otro extremo de la banqueta.

Algunas etiquetas clínicas se han vulgarizado de tal manera que profesores, padres y madres de familia y los propios estudiantes lo utilizan como parte de su cotidianeidad.

> Observación realizada en abril del 2011, de un estudiante que fue dejado en dirección debido a que golpeo a uno de sus compañeros utilizando su cuaderno. La directora lo interroga:
> *¿Qué paso? ¿Por qué le pegaste a tu compañero?* El niño responde: *"es que tengo inperatividа* (hiperactividad) *y hoy mi mamá no me dio mi medicina*"….

En este fragmento se devela la adscripción para verse e interpelarse asimismo como un sujeto con un trastorno, lo que lo libera de pautas de regulación y autonomía. En muchos casos, los niños saben el nombre de diagnóstico y algunas de sus características. Sobre este punto durante algunas conversaciones con estudiantes de CAM les pregunté si sabían porque estaban en una escuela de educación especial y algunas de sus respuestas fueron:

- *Jorge de quinto grado: "Porque soy de lento aprendizaje y soy epiléctico (epiléptico).*
- *Luis Enrique: Del kinder me trajeron para acá, dice mi mamá que lo que tengo es retraso mental.*
- *Daniela: Estoy aquí porque no sé leer ni escribir, o sea que tengo discapacidad (*Mayo 2011).

Dichos comentarios dan cuenta de la forma en que algunos estudiantes de educación se apropian y construyen algunos rasgos de su identidad en función del etiquetamiento clínico por el cual han atravesado. Barnes (2006) señala que este proceso de apropiación obedece a la forma reiterada en que los estudiantes son expuestos a información sobre aspectos médicos y de diagnóstico clínico. Esta autora señala que de forma cotidiana el niño percibe la relevancia de ostentar un diagnóstico que le permita describirse e incluso generar un sentido de pertenencia. Sobre este punto se encontraron las siguientes narrativas de algunos estudiantes recopiladas durante la estancia en el 2010 y 2011 en diversos CAMs

> *"Yo tengo problemas, mi cerebro no funciona. Por eso me deben dejar pasar gratis en el camión" (*Bernardo, 12 años, estudiante de cuarto grado).

> *"Es que yo me junto con puros amigos como yo. O sea que no aprenden y se portan mal. A los otros no queremos tenerlos aquí cerca, porque ellos están mal de sus cabezas (*Eduardo, 13 años, estudiante de sexto grado).

“me siento triste por Quique porque él tiene un enfermedad que hace que su vida sea fea. A veces siento como asco por él. Yo me junto con otros niños que están bien…. (Alejandro, 10 años, estudiante de cuarto grado).

“pues yo me llamo Leslie tengo 11 años, me gusta la escuela porque tengo amigos que se parecen a mí. Por ejemplo, Dulce (compañera de su grupo) también está enferma como yo…. (Leslie, 11 años, cuarto grado).

Por otro lado, aunque antiguamente se consideraba que el servicio de psiquiatría era principalmente para personas adultas con “enfermedades mentales” actualmente se percibe mayor apertura en su participación en la atención de las “alteraciones psicológicas y/o conductuales en la infancia”. A continuación se presenta un fragmento de una entrevista entre una madre de un estudiante de nuevo ingreso y la trabajadora social de un CAM:

Trabajadora social: como su hijo no tiene ningún papel que respalde su condición de discapacidad lo vamos a enviar a valoración al Hospital psiquiátrico de Santa Catarina?
Señora: con el Psiquiatra?
Trabajadora social: No, lo vamos a mandar con el Paidopsiquiatra. Él es especialista en los problemas de los niños. Cuando vaya ponga mucha atención, escriba todo lo que le diga. Él es el especialista así que hay que hacer todo lo que le diga. Si le dice “póngase de cabeza” usted hágalo y no lo cuestione, él sabrá por qué le da determinado tratamiento
Señora: Esta bien, ya me habían dicho otras mamás que a lo mejor me iban a mandar para allá (al psiquiátrico) y ya me había hecho a la idea.

A partir del trabajo etnográfico en CAM de Iztapalapa se establecieron algunas afirmaciones, que aunque no son generales se observan en la mayoría de los centros:

- Se mantiene la solicitud de un diagnóstico clínico que avale la condición de “discapacidad” para la inscripción de los estudiantes a los Centros de Atención Múltiple. Dichos informes son realizados por instituciones públicas como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Instituto de Seguridad

y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y hospitales del sector salud tal como el Hospital Psiquiátrico Infantil Juan N. Navarro y el Instituto Nacional de Rehabilitación. De los 3 CAM visitados y considerando una muestra de 242 estudiantes, el 42% tenían un diagnóstico otorgado por el IMSS, el 31% presentaba un informe diagnóstico otorgado por una dependencia de la Secretaría de Salud, 15% presentan un diagnóstico generado por el ISSSTE, el 7% reportaba estar en proceso de evaluación diagnóstica y el restante 5% mencionó no tener ningún documento que avalara la condición de discapacidad.

Con estos datos es notoria la influencia que tiene el modelo médico en la dinámica cotidiana de los servicios de educación especial. Aunque en la década de los noventas se implementó a nivel nacional el modelo de Integración Educativa con la intención de revertir la presencia de prácticas basadas en el déficit y en la condición individual del estudiante, es un hecho la persistencia y el enraizamiento que mantiene el modelo médico/ psicologicista en el momento de determinar quién es el sujeto que requiere de educación especial, ello incluye la parte de la evaluación, diagnóstico e intervención (García, 20010 & Jacobo, 2010).

Es innegable la evolución y las aportaciones de la psicología y de algunas disciplinas vinculadas con la salud mental. Dentro de cada una de estos campos hay luchas constantes que tienden a cuestionar y reinventar nuevas formas de abordaje. La propia psicometría se está transformando con la intención de incorporar elementos contextuales para explicar algunas condiciones de ser humano. Sin embargo, la evolución que se da desde el análisis teórico y desde algunas innovaciones operativas aún no se concretizan en las prácticas cotidianas. Vasen (2011) señala que la mayoría de los psicólogos siguen utilizando instrumentos y técnicas psicológicas que ya tienen más de 30 años de antigüedad y que no consideran las transformaciones socioculturales que ha experimentado el mundo en las últimas décadas.

Las pruebas psicológicas para evaluar el nivel intelectual así como las proyectivas han sido puestas en tela de juicio por diferentes grupos académicos y por defensores de derechos humanos. Por ejemplo, se presentan los siguientes fragmentos tomados de informes institucionales, así como algunas experiencias narradas por profesores y padres de familia:

- *El menor presenta trastorno mixto del desarrollo con algunas características de hiperactividad y retraso mental leve, se sugiere canalización a escuela especial y tratamiento farmacológico*" (expediente de un estudiante de quinto grado de un CAM).

A manera de ejemplo, este fragmento recupera la confusión en los diagnósticos emitidos por instituciones oficialmente aceptadas como las autorizadas para emitir dictámenes sobre el destino académico y social de los niños. En este caso, se aprecia la coexistencia de tres cuadros diagnósticos sin que se especifique cómo se evalúa y los criterios para un diagnóstico diferencial.

> *"A mi hijo le pusieron a que copiara dibujos, como círculos, cuadros y espirales. Eso fue lo único que la psicóloga le puso a hacer. Le dijo a mi hijo que los copiara en una hoja y ya. A la otra sesión me dijo que mi hijo tenía como cuatro años de retraso y que por eso era importante que se quedara en educación especial. Se me hizo como que falto tiempo para que de verdad la conociera antes de decir si tenía que estar en CAM o no…*

Como colofón sobre el tema de la patologización es notoria la presencia y la hegemonía del modelo médico, psiquiátrico/ psicologista que legitima que las diferencias que presentan algunos estudiantes con respecto a su apariencia, actitudes y cognición sean apreciadas como alteraciones, trastornos o discapacidades. Dicho afirmación coincide con lo establecido con Benasayang (2012) quienes señalan que la presencia de los diagnósticos clínicos ha persistido debido a que su uso favorece la legitimación de la *cientificidad* de disciplinas como la psicología, la psiquiatría y la propia educación especial, las cuales han luchado

históricamente por establecer criterios que justifiquen su existencia y prácticas. De hecho, desde el modelo social de la discapacidad (Bartón y Oliver, 2010) se ha criticado la sobredimensión que las disciplinas *psi* han hecho de las denominadas "discapacidades". (Filidoro, 2011, p. 45) señala que la educación especial "es hija de la segregación y la discriminación" dado que de forma abierta o implícita favorece procesos discriminatorios que hace que la discapacidad sea vista como un acontecimiento individual y orgánico, ajeno a las implicaciones, históricas, culturales y sociales.

En este sentido, la condición de "discapacidad" aumenta la posibilidad de que gran número de estudiantes sean derivados a una evaluación psiquiátrica, cuyo resultado invariablemente es un tratamiento farmacológico y la asignación de un diagnóstico que legitima el ingreso de un niño o niña a un servicio de educación especial.

b) La medicalización de estudiantes con "discapacidad": la naturalización de la intervención farmacológica

La medicalización de la vida es un fenómeno que viene siendo abordada desde hace varias décadas por diferentes disciplinas como la medicina, la antropología y la sociología. La medicalización como proceso histórico es un tema muy amplio, que ha sido abordado desde múltiples campos y tradiciones de pensamiento. Acuñado por el filósofo, historiador y crítico social Ivan Illich, en su libro "Némesis médica: la expropiación de la salud" en el año 1975, el término "medicalización" define un proceso por el cual los problemas de la vida son tratados en términos de problemas médicos, como enfermedades.

La medicalización de la vida se refiere al proceso progresivo mediante el cual el saber y la práctica médica incorporan, absorben y colonizan esferas, áreas y problemas de la vida social y colectiva. La medicalización es un fenómeno que conlleva la intervención desmedida del área médica, en sus distintas versiones va

desde la construcción de nuevas enfermedades hasta alcanzar los procesos comunes de la vida, fenómeno conocido como medicalización de la vida cotidiana.

Este incremento y despliegue, así como sus implicancias y consecuencias, lo transforman en un fenómeno cultural (Barnes, 2006), moldeado por determinantes histórico-sociales, políticos y económicos.

Para Conrad (2007) la medicalización es un instrumento de intereses comerciales y de mercado, siendo mayormente conducido por la industria farmacéutica y biotecnológica, los medios masivos de comunicación masiva en interacción con el colectivo social y los consumidores.

Los avances científicos y tecnológicos de la medicina, al tiempo que han redituado beneficios, se han constituido en saberes hegemónicos que consolidados como modelos de atención de la salud, concentran y dirigen la totalidad de las respuestas sanitarias. Al respecto Natella (2008) externa:

> "la medicina actual, enclavada en una economía del mercado, se hace parte de una industria de la salud y la enfermedad basada en el lucro y no en el derecho a la salud que coadyuva en la producción de ideales del cuerpo y del comportamiento asociados a la belleza, al éxito, la eficiencia y la autosuficiencia (p. 12).

Es decir, la medicalización se describe como un proceso múltiple y variado, por el cual "problemas no médicos" pasan a ser definidos y tratados como "problemas médicos" ya sea bajo la forma de "enfermedades" o de "desórdenes".

Sobre este punto se recuperan algunos fragmentos de padres y madres de estudiantes de CAM en Iztapalapa:

> *"Cuando mi hijo estaba en preescolar la maestra me dijo que lo veía raro, que era como muy introvertido, callado. Me mando al DIF y de ahí lo mandaron al CECOSAM. El doctor que lo vio dijo que tenía rasgos de autistas que era difícil diagnosticarlo porque cada caso es diferente. Me dijo que tenía unos síntomas y otros no. O sea me dijo que tenía un trastorno de desarrollo no específico. Yo entiendo que se refiere a que tiene rasgos pero no todo los síntomas. Le dieron Risperidona pero se la di sólo un mes porque lo veía como atontado".*

Este fragmento de la narrativa de una madre de un estudiante de CAM ubicado en cuarto grado refiere un dato significativo: no es necesario que un sujeto muestre todos los indicadores solicitados para un diagnóstico, basta con la presencia de algunos síntomas para que se presuma la presencia de al menos un trastorno mental.

Se presenta otro comentario al respecto, obtenido de una entrevista con el padre de un alumno de preescolar ubicado en CAM básico:

> *"Cuando empecé a ver que mi hijo no hablaba bien, lo llevé con su pediatra. Él me dijo que eran necesarios más estudios. Le mando (al niño) a hacer estudios de sangre, de orina. Porque a lo mejor no escuchaba bien por alguna infección en el cuerpo. Al no encontrar nada, me dijo que la llevará con un psicólogo. Lo llevé y me dijo que tenía problemas de lenguaje, que tenía algunas limitaciones ligeras pero que con esas eran suficientes para ubicarlo en educación especial y que a lo mejor lo enviaban con un fonoaudiólogo para que checara si requería una cirugía en la boca o en los oídos. Yo la verdad no veía tan mal a mi hijo, porque como fuera se daba a entender…*

Estos comentarios permiten interpretar la medicalización como fenómeno de la desactivación de las potencias individuales y colectivas, toda vez que estandariza los ideales de desempeño y neutraliza las diferencias y particularidades del sujeto, al igual que invalida sus capacidades y recursos.

Este último fragmento de la narrativa paterna da cuenta de las contradicciones que suceden en la vida escolar. Pues en lo relacionado con la evaluación del lenguaje, la Secretaria de Educación Pública (SEP, 1993) establece el Enfoque Comunicativo Funcional que implica reconocer los saberes lingüísticos del sujeto. De forma específica se establece lo siguiente:

> Cuando el niño llega a la escuela tiene un largo camino andado en relación con el lenguaje. Es un hablante competente de la lengua que se emplea en su medio más cercano y posee un conocimiento intuitivo de la estructura sintáctica y semántica del idioma que le hace posible construir frases y oraciones nuevas. Lo que antiguamente se consideraban como

problemas de lenguaje o comunicación deberán ser vistos a la luz del ejercicio comunicativo cotidiano que los niños realizan. Aunque un estudiante presente dificultades de articulación (fonológico) esto no es un referente para considerar esta situación como un problema pedagógico (SEP, 1993, p. 13).

La medicalización se tornó en un dispositivo para imponer formas de interacción y de comportamiento. Se construye todo un discurso cientificista para legitimar su uso en la escuela. Este proceso no es adjudicado a comportamientos individuales, sino que surge a expensas de extender las fronteras de las enfermedades y generar todo un mercado de consumo.

Con respecto a este punto algunas madres de estudiantes de Cam comentan:

"Hay veces que le cambian el medicamento a mi hijo hasta dos veces al año. Eso está mal porque es bien caro y no te lo surten en el IMSS, uno lo tiene que comprar como puede… (madre de un estudiante diagnosticado con Síndrome de Asperger- 2010).

"Yo creo que me gasto como $500 al mes de puro medicamento. Además no los hayas en similares. Yo creo que es puro negocio, porque a mi hijo lo veo igual. El doctor me dice: dele tiempo al medicamento, tarda en hacer efecto. Y ya llevamos así como dos años y nomás no se ve la mejora (mamá de un estudiante diagnosticado con TGD- Trastorno General del desarrollo).

Por otro lado se recuperan algunos comentarios vertidos por el director de un CAM y algunos padres de familia.

(Director de CAM primaria, durante una reunión con un grupo de profesores) [2010]:

"La maestra X quiere mandar a Álvaro (alumno de CAM) otra vez a revalorar su medicamento. Yo no sé qué pretende. Quiere acabar con el hígado y páncreas del alumno. Ya está tomando mucho medicamento, prácticamente lo quiere tener sedado. Súmele además los gastos que le genera a la familia comprar esas medicinas, porque son caras y requieren prescripción médica. O sea, sino les hacen la receta en el IMSS tienen que pagar

al médico particular. Esos como son especialistas cobran hasta $300 y es sólo por expedirte la receta".

Otra narrativa expuesta por la mamá del estudiante citado durante una entrevista con la psicóloga del CAM (2010) refiere lo siguiente:

¿Qué cree que me dijo la trabajadora social? Que le va a decir al director que antes de dejar entrar a Álvaro tengo que darle el medicamento en la puerta de la escuela, para que ella vea que se lo doy en realidad. Dice que mi hijo es así porque no tengo control en la forma en que le doy su medicamento. La verdad eso es mentira porque intento dárselo bien….

Con estos ejemplos se puede apreciar el peso que tiene el fármaco en la vida cotidiana de los CAM. Esto bajo la base de la supuesta eficacia de la medicina científica y su "bondad" para mejorar la calidad de vida para el usuario, dejando de lado las condicionantes sociales y culturales que están involucradas en la conducta humana.

Aunque en el año 2008 la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados decretó una reforma en materia de atender la problemática de la prescripción y administración de fármacos en centros escolares a estudiantes que presuntamente tuvieran síntomas del Trastorno de Déficit de atención e Hiperactividad (TADH).

Esta propuesta se circunscribió específicamente para estudiantes con "trastornos atencionales" y dentro de los argumentos que soportaba esta inicia de forma textual fueron:

De acuerdo con la iniciativa este padecimiento, en muchos casos, "diagnosticado" no por médicos especialistas sino por servidores públicos del sistema educativo "sin bases metodológicas, capacitación o norma específica alguna. Esto provoca -precisa la iniciativa- que algunos estudiantes sean inducidos al tratamiento con medicamentos psicotrópicos, sin previa receta médica y diagnóstico profesional y que pueden afectar la salud o inducir a la adicción.

> En tal sentido, el objetivo del proyecto de decreto que se pone a la consideración de esta Asamblea, es atender la problemática de la prescripción y administración de fármacos peligrosos en los centros escolares a educandos que presentan síntomas de hiperactividad y déficit en la atención (Dictamen LX/ III/1/065, Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos, p.11).

Se puede afirmar que la trascendencia de esa iniciativa ha sido limitada ya que se centra en la población escolar con supuesto TDAH prioritariamente de educación regular. Y fue impulsada como consecuencia de los datos arrojados por la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica (ENEP, 2006) que refiere que entre el 5 y 6% de la población entre 6 y 16 años de edad padecen TDAH, lo que implicaría que en México aproximadamente habría 1 600 000 niños con TDAH. Mencionan que sólo el 8% está diagnosticado y "tratado".

Aseverar las limitaciones de esta iniciativa se fundamentan en el hecho de que se asume la existencia del TDAH como un trastorno real y de alta incidencia. Afirmación que se contrapone con algunos debates que aluden a la "fabricación" de este supuesto trastorno (Bleichmar, 1994, Terzagui, 2000 y Baquero, 2008). Por otro lado presupone la calidad del servicio otorgado por personal "especializado" para el diagnóstico y tratamiento del TDAH (desconociendo las condiciones de las instituciones de salud mental y la calidad de los programas de formación en el área). Finalmente, la propuesta se centra en prohibir la prescripción y administración del fármaco por parte de la escuela, pero no establece ni cuestiona las prescripciones masivas que se hagan de tratamientos farmacológicos de forma externa.

Al notificarse a los CAM sobre esta modificación a la ley, se suscitaron algunos comentarios por parte del personal docente:

> *"Ahora si vamos para atrás, antes podías darle el medicamento al niño aquí en la escuela y así garantizabas su ingesta. Pero ahora que está prohibido habrá un descontrol, porque las mamás no son nada confiables" (Trabajadora Social, 2008).*

“Dado que contamos con un médico escolar, el CAM aún puede administrar el fármaco, lo que está prohibido es que se lo demos los maestros o padres dentro de la escuela. Ahora si va a tener trabajo el doctor…. (risas) [profesora de tercer grado vespertino].

Estos comentarios se complementan con algunas narrativas de docentes y personal administrativo. Por ejemplo el vertido en marzo del 2011 durante una junta de consejo técnico, donde el director comentaba los aspectos legales de la administración de fármacos dentro de la escuela:

***Director**: Ya saben que está prohibido que dentro del plantel se dé medicamentos a los niños. Por ley no debemos hacerlo.*
***Maestro**: O sea que ya no van a ir a la entrada y antes del recreo con el doctor para que le den sus dosis?*
***Director**: Sólo es responsabilidad de los padres dársela, pero hasta donde sé el doctor si les puede administrar el fármaco, porque debe conocer los efectos secundarios y las dosis correctas.*
***Maestra**: Pues el doctor no sabe nada de eso, siempre se hace bolas. Por eso lo andamos checando yo creo que hasta ha dado mal las dosis, por eso vemos a los niños como zombies en el patio.*
Risas por parte de los docentes asistentes.

Como colofón de esta categoría se puede establecer que la persistencia de la medicalización en los servicios de educación especial obedece por un lado a que los procesos de formación académica de los “docentes especialistas” quienes en su mayoría cursaron programas curriculares orientados en postulados clínicos-biologicistas lo cual les dificultad tener una mirada diferente con respecto a las expresiones conductuales o cognitivas que se hacen presentes en los servicios escolares. Por otro lado, no es una situación fortuita el hecho de las intervenciones farmacológicas estén incrementándose, sobre todo cuando se conoce las enormes ganancias que ello implica para la industria farmacéutica.

Esta última afirmación requiere mayor compromiso investigativo, lo que da pauta a continuar indagando sobre las diferentes aristas que convergen en los

servicios de educación especial y que obliga a analizar estos centros más allá de los referentes curriculares y de las sobredimensionadas “discapacidades”.

Conclusiones

La patologización y la medicalización tienen una gran presencia en los servicios de educación especial, particularmente en los Centros de Atención Múltiple. La fuerza de estos fenómenos aunque implícita se sustenta en el poder de seducción que involucra depositar en los estudiantes y en su condición orgánica las causas de las dificultades que presentan dejando de lado factores socioculturales relacionados con la “discapacidad”.

Aunque el modelo actual de Integración/ inclusión propone que la educación especial debe centrarse en la transformación de la escuela y en la remoción de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS) las narrativas de sus actores y las prácticas observadas al interior de los CAMs dan cuenta de que más allá de las normativas oficiales, el mayor peso para la “atención de la diversidad” se siguen ubicando en la lógica de lo individual y en la búsqueda de etiologías que puedan explicarse y corregirse a partir de intervenciones farmacológicas.

Ante esto quedan aún brechas y caminos que indagar, por ahora la aportación más significativa, se sitúa en visibilizar la patologización y medicalización como fenómenos que atentan contra la integridad y los derechos humanos de los estudiantes con “discapacidad”. La expectativa es que al nombrarlas y reconocerlas empiecen a perder su poder y dejen de ser legitimadas como formas éticas y pertinentes de atender la “diversidad”.

Referencias

Baquero, R. (2008). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Barnes, C. (2006). *Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental*. en: Discapacidad y sociedad. España: Morata.

Barton, L. (2006). *Sociedad y discapacidad*. España: Morata.

Barton, L. & Oliver, A. (2010). Disability, difference and the politics of definition. *Australian Disability Review*. 3, 8-22.

Benasayang, L. (2010). *Ideología versus ciencia*. en Dueñas, G. (Comp). ¿Niños o síndromes? (pp. 105-120). Argentina: Noveduc.

Bleichmar, S. (1994). *Violencia social- Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

Echeíta, G. (2009). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Filidoro, N. (2010). Aportes desde la psicopedagogía. Cuando las etiquetas se tornan invisibles. en Dueñas, G. (Comp). ¿Niños o síndromes? (pp. 206-211). Argentina: Noveduc.

García, E. I y Romero, S. (2009). La reforma fallida de las escuelas de educación especial en México. *Revista Electrónica Investigativas en Educación,* 9 (2), 16- 31.

García, L. (2010). Concepciones y prácticas docentes en torno a la inclusión escolar: un estudio etnográfico en San Miguel Teotongo, Iztapalapa. Tesis de maestría no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Guerrero, M. (2011). Humanizando la discapacidad. De la etnografía al compromiso en la investigación sociocultural de la discapacidad intelectual. *Revista de Antropología Experimental*. 11(9), 127-138.

http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html

Illich, I. (1975). Némesis médica: la expropiación de la salud. México: Javier Mortiz.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). XIII Censo General de Población y vivienda: México. Recuperado el 13 de diciembre de 2013 de http://www.inegi.org.mx/

Instituto Nacional de Psiquiatría "Juan Ramón de la Fuente" (2010). Encuesta Nacional de Epidemiología psiquiátrica. Recuperado el 22 de mayo del 2013 de http://www.inprf.gob.mx/psicosociales/archivos/encuestaepidemiologia.pdf

Janín, B. (2011). El sufrimiento psíquico en los niños. Argentina: Noveduc.

Natella, G. (2008*). Trabajar en salud mental: la desmanicomialización en Río Negro,* Buenos Aires: Cuadernos médicos sociales.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO]9 [1994]. *Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe Mundial sobre discapacidad* consultado en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

Presidencia de la República/Oficina de representación para la promoción e integración social para personas con discapacidad. (1993). *Proyecto General de Educación Especial.* México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (1995). *Programa Nacional de Desarrollo*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (1993). Ley General de Educación. México: Autor.

SEP/SSEDF/DGSEI (2002). *Proyecto de Fortalecimiento de las comunidades escolares de educación inicial y básica en Iztapalapa. La mejora sostenida en las escuelas. Ciclo escolar 2002- 2003*. México: SEP.

Vasen, M. (2011*). Las certezas perdidas*. Padres y maestros ante los desafíos del presente. Buenos Aires: Paidós.

Villatoro, P. (2010). *Los programas de protección social asistencial en América Latina y sus impactos en América Latina en las familias*. Venezuela: CEPAL.

Zardel. J. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Argentina: Noveduc.

CAPÍTULO 4
RECURSO DIDÁCTICO MULTIMEDIA PARA APOYAR HABILIDADES NUMÉRICAS DE NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

MULTIMEDIA EDUCATIONAL RESOURCE SKILLS TO SUPPORT NUMBER OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Marisol Casas Olivera
Alumna de Doctorado en Pedagogía
de la Facultad de Estudios Superiores Aragón,
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Se presenta la planeación, desarrollo y evaluación de un programa lúdico multimedia como recurso didáctico para el apoyo del proceso enseñanza aprendizaje, de habilidades numéricas por parte de alumnos con Síndrome de Down. Se requirió de un trabajo interdisciplinario configurado por áreas como pedagogía, psicología, y un experto en la animación por computadora. Obteniendo un producto basado en el contexto educativo de las personas con Down. Esto es, los gráficos poseen colores, movimientos e indicaciones de acuerdo a las observaciones de las docentes y de la investigación previa acerca de este tipo de materiales escolares, los cuales en su mayoría se realizan en otros países y que en ocasiones no guardan sentido para los alumnos, ya sea porque son en inglés o porque las actividades presentan gráficos con diversos distractores enfocados sólo en entretener más que en el proceso de realización de operaciones básicas como las sumas y restas. Por lo que el contenido se basó en el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1997), y el modelo de procesamiento de información de Gagné (1975). El tratamiento metodológico cuantitativo permitió analizar este tipo de software que favorecen las áreas de resolución de problemas y de identificación visual de los números.

Palabras clave: interdisciplinario, pedagogía, aprendizaje significativo, software.

Abstract

We present planning, development and evaluation of a multimedia fun program as a teaching resource to support the teaching and learning process, numerical skills

by students with Down syndrome. It took an interdisciplinary set of areas as education, psychology, and an expert in computer animation. Getting a product based on the educational context of people with Down. That is, the graphics have colors, movements and indications according to the observations of teachers and previous research on this type of school materials, which are mostly made in other countries and that sometimes does not make sense to keep students, whether they are in English or because the graphics with various activities have focused only on entertaining distractions rather than the process of performing basic operations such as addition and subtraction. So the content was based on meaningful learning proposed by Ausubel, and information processing model Gagné. The methodological approach allowed quantitative analysis software that favor such areas of problem solving and visual identification numbers.

Keywords: interdisciplinary, meaningful learning, software, pedagogy

Introducción

El presente proyecto tiene como tema central el diseño, la elaboración, aplicación y evaluación de un recurso didáctico titulado Click numérico©, el cual se realizó bajo el entorno multimedia (audio, imágenes en movimiento, voz). La finalidad de este recurso es apoyar las habilidades numéricas, sumas y restas, dirigido a niños con Síndrome de Down SD. Esta población se eligió porque la producción de este tipo de material electrónico especialmente diseñada para personas con SD es escasa y poco difundida.

Para Troncoso y del Cerro (1998), las personas con SD son capaces de desarrollar habilidades intelectuales, comunicativas y sociales, por encima de lo estimado, lo que propicia un mayor esfuerzo por parte de los docentes en educación especial, así como psicólogos y pedagogos interesados en realizar programas de acción educativa (Garrido, 1994), enfocados especialmente en cubrir estas y otras áreas educativas, para un mejor desempeño escolar de los niños y adultos con SD. Aunque se debe de tener en cuenta que presentan problemas relacionados con el desarrollo de los procesos de memoria a corto y largo plazo, de visión y audición, de lenguaje expresivo, de análisis, cálculo y pensamiento abstracto; sin embargo acciones preventivas desde la infancia

pueden ayudar a estimular dichas áreas, como por ejemplo materiales concretos o el que se propone aquí.

El tipo de material lúdico que se presenta es conocido comúnmente como software -término en inglés – educativo, y son materiales que desde hace más de una década se someten a investigación y pruebas, con relación al impacto que tienen en el campo educativo. Este trabajo lo aborda desde una perspectiva práctica, llevando a cabo la producción total de un material interactivo, así como su ejecución y evaluación.

Dicho recurso multimedia es parte del trabajo de la tesis "Elaboración de un programa lúdico multimedia, como recurso didáctico y apoyo al desarrollo de habilidades numéricas, sumas y restas para niños con Síndrome de Down", como parte de la recepción del título de licenciada en Pedagogía de la que suscribe. Por lo que cabe mencionar que la participación pedagógica en el área de Educación Especial y en la elaboración de este recurso multimedia, consistió en:

- Diseñar los objetivos perseguidos, teniendo en cuenta las características de la población, en este caso las del niño con SD, así como la elaboración de las actividades que contiene el programa en tres dimensiones (orden, secuencia y contexto).
- Aplicar la entrevista a los docentes que participaron en este Proyecto para obtener su opinión del software y de este tipo de recursos en el ámbito educativo.
- En coordinar el momento de la aplicación del recurso multimedia.
- En el momento de la evaluación, se diseñó y aplicó un cuestionario para evaluar si se cumplieron los objetivos planteados, así como si el material fue significativo para el alumno.
- Por último, en el análisis de los resultados.

En lo que respecta al desarrollo del proyecto, éste transcurrió por cuatro etapas que se presentan a continuación:

1. Diseño del programa. Realización de cada una de las actividades con su respectivo propósito y todas encaminadas al mismo objetivo, esto se llevó a cabo en colaboración con la maestra en educación especial, la psicóloga y la pedagoga.
2. Construcción del CD-ROM. En este punto se colaboró con el diseñador gráfico, el cual realizó el story board (ilustración de los dibujos animados y secuencias gráficas).
3. Aplicación del programa animado. El lugar de aplicación se efectúo en el aula de cómputo del Centro de Atención Múltiple CAM N° 35 con el apoyo de los docentes encargados de esta área.
4. Evaluación del programa. El programa lúdico está enfocado en apoyar las habilidades numéricas (0 al 10), su representación gráfica y escrita; sumas y restas -con resultados menores a 10-, por lo que la evaluación se realizó de acuerdo a los resultados obtenidos de:
    - Escala de Evaluación del contenido Matemático para niños con Síndrome de Down.
    - Escala de Evaluación de las actividades del programa Click numérico©.
    - Escala de Evaluación Multimedia para niños con Síndrome de Down.
    - Cuestionario "Evaluación del Programa Click numérico©".

Por lo que a continuación se da cuenta de los fundamentos teóricos que respaldan el presente trabajo.

Marco teórico

Como soporte teórico para el presente trabajo, se recurre a dos autores de la corriente cognitiva David Ausubel (1997), y del procesamiento de la información Roberto Gagné (1975). En cuanto al tema del proceso de enseñanza aprendizaje de los niños con Síndrome de Down, se recurrió a los siguientes autores: Flórez y

Perera y Rondal (1997); (1991); Troncoso y del Cerro (1998); Jasso (1991), y Burns y Pat (1995). De Ausubel se retoma la teoría del Aprendizaje Significativo, ya que el programa de Matemáticas de 4° de primaria parte de la idea de que este tipo de aprendizaje se logra por medio de la actividad que tiene un objetivo a su vez para quien la realiza, es decir el alumno construye sus conocimientos matemáticos a partir del planteamiento y resolución de problemas. Para el diseño y el desarrollo de los contenidos del recurso multimedia se retoma la teoría de R. Gagné (1975), quien propone que a través de una serie de fases ocurre el proceso de aprendizaje.

La tecnología como recurso didáctico

En este trabajo se considera a la tecnología como un sistema de acciones intencionales, que buscan la consecuencia de determinados fines, que está basado en conocimientos de otras ciencias. En cuanto a la computadora Ogalde y Bardavid (1991) comenta que constituye uno de los máximos representantes de la tecnología, al igual que puede considerarse como un multimedio “que puede emplearse como el centro de un sistema de instrucción que combina diferentes medios” (p. 76).

También se le puede considerar a la computadora dentro del tipo de material electrónico como recurso didáctico ya que integra las actividades de estimulación con mensajes auditivos, imágenes y texto; respuesta, al darse una contestación a las preguntas formuladas como parte de las actividades; y retroalimentación, la que constituye una gran aportación de la computadora en el proceso de instrucción donde las respuestas dadas por el estudiante pueden evaluarse como correctas, incorrectas o incompletas y la computadora puede programarse para responder al usuario de forma que se ajuste a la respuesta dada por él.

En cuanto al tema de la interacción que ofrecen este tipo de recursos multimedia, se considera pertinente el que analiza Beatriz Fainholc (1999), ya que

lo aborda desde un marco social, ya que las personas interactúan por definición y están en contextos intervinculantes, la autora define interacción en un marco social, por lo que la defino como: “el campo donde las relaciones sociales y culturales, y por ende las de aprendizaje, se actualizan, y en el que si bien se reproducen y se constituyen espacio de interjuego, se introducen intervenciones, reformulaciones y cambios, y a cada instante, se organizan o refunden nuevos vínculos sociales en forma de espiral” (p. 61). Desde esta perspectiva la interacción implica un proceso de comunicación que no es lineal entre un estímulo y una respuesta, sino un proceso interactivo donde los interlocutores ocupan alternativamente una y otra posición, recreando todos los elementos que se implican en una comunicación.

Siguiendo esta línea, la autora define la interactividad desde su vocablo etimológico “inter” (entre nosotros) y “actividad pedagógica”: intervenir o interponer acciones didácticas para la elaboración de conceptos o el desarrollo de competencias, los que permitan comprender y transferir a la acción la esencia de los objetos implicados a fin de actuar apropiadamente. En el campo educativo la interactividad es una situación que favorece la actitud de aprender a aprender y ayuda a alcanzar estadios provisionales de conocimiento que son ampliables con el ejercicio de la búsqueda de nuevas soluciones. Existen niveles de interactividad, por ejemplo:

- Bajo. Cuando el programa solo es una presentación-demostración, el usuario actúa solo como espectador.
- Medio. El programa posee características que permiten el flujo de comunicación de entradas y salidas de respuestas, sin que por ello el usuario afecte o modifique la información.
- Elevado. Cuando el usuario con su actuación modifica el valor de las variables que intervienen en un determinado fenómeno y éste puede ver como el programa se ajusta a los valores asignados, visualizando el resultado

mediante la ejecución del proceso (simulación), el grado de interactividad será elevado. Un ejemplo es la realidad virtual.

El programa Click numérico© es un producto multimedia y es un recurso que establece una comunicación interactiva media (por sus características descritas anteriormente), con un objetivo: apoyar las habilidades numéricas, sumas y restas a los niños con y sin Síndrome de Down.

En cuanto a estos medios se puede decir que son interactivos cuando tienen la capacidad de implicar al estudiante activamente en el programa de instrucción (Mena, Porras y Mena, 1996), es decir, el estudiante responde activamente al medio y éste a su vez al estudiante. En un concepto de multimedia interactivo, el usuario afecta el camino que toma la información. Cuando el usuario emplea un material interactivo se establece una comunicación entre el sujeto y la máquina; una interacción resultante de la presentación de unos estímulos a través de la computadora, ante los cuales el usuario emite una determinada respuesta, a la que el programa reacciona presentando una nueva situación perceptiva.

Desde la teoría de Vygotski (1979) se señala que las personas desarrollan formas de interpretar y estrategias para relacionarse con su mundo que está estrechamente vinculadas con el tipo de interacciones que pueden establecer con las herramientas y sistemas de signos externos (códigos de comunicación que emplean signos externos con significados). De esta manera, si los productos multimedia emplean nuevos códigos simbólicos (nuevos elementos con significación: iconos, hypertextos, enlaces) y nuevas estructuras sintácticas (estructuras no lineales, estructuras indexadas), las personas desarrollaran nuevas estrategias para interpretar los mensajes que se vehiculan a través de ellos y para relacionarse con ellos; de manera que sus habilidades cognitivas o posibilidades de aprendizaje podrán verse modificadas.

Desde este punto de vista de cómo se consigue canalizar la información a través de estos materiales y planteando la situación de que los niños se sienten fácilmente identificados con ellos, se podría establecer una relación de similitud

entre la manera en que se presentan los elementos (la estructura sintáctica que se adopta para presentarlos) y la manera en que las personas conectan las informaciones en su pensamiento. Para Vygotski (1979), el “habla interna”, a través de la cual las personas realizan los procesos mentales superiores dando significado a aquello que perciben del mundo exterior, procede a través de un diálogo que presenta una sintaxis particular que él llama “abreviación”, caracterizada por la omisión de palabras innecesarias. El lenguaje que emplean muchos de los productos multimedia se caracteriza por proceder de manera similar, ya que incluye solo los elementos esenciales y elimina los que se pueden ahorrar. Según este planteamiento, las personas recuerdan las informaciones empleando palabras o frases sencillas de las que se eliminan los elementos innecesarios (formando frases abreviadas), utilizando imágenes para ilustrar ciertos conceptos y conectando las informaciones siguiendo criterios de significación. Para que se establezca esta comunicación entre sujeto y materiales es necesario que el código simbólico que utiliza el material sea comprendido por el usuario. Por otra parte, y para que esta actuación (observable externamente) sea fruto de una elaboración cognitiva consciente e intencional (interna) por parte del receptor, el intercambio de elementos perceptivos debe ser integrado de manera significativa en sus aprendizajes anteriores.

La teoría de Gagné

La teoría del exponente más influyente dentro de la corriente del Diseño de software educativo, Roberto Gagné, en palabras de García-Valcárcel (2003) “ha servido como base para el diseño sistémico utilizándose como modelo de formación en muchos casos de los cursos de desarrollo de programas educativos” dado a que proporciona pautas muy concretas y específicas de fácil aplicación (p. 269).

Gagné desarrolla un modelo de aprendizaje taxonómico, como una propuesta a medio camino entre el conductismo, el cognitivismo y el

procesamiento de la información. Se destaca en el análisis de tareas utilizando el modelo jerárquico del aprendizaje, así como considera que las categorías superiores implican a las inferiores, pasando de un nivel al siguiente.

Los fundamentos de la teoría de Gagné se hallan en los elementos básicos, que para él constituyen el aprendizaje: para lograr ciertos resultados de aprendizaje es preciso conocer las condiciones internas que van a intervenir en el proceso y las condiciones externas (interacción con el ambiente), que van a favorecer un aprendizaje óptimo.

A lo largo del recorrido por las distintas fases de aprendizaje y procesamiento de la información, se relacionan las condiciones internas y externas, para dar lugar a determinados resultados de aprendizaje. Para Galvis (1992) el proceso de aprendizaje que propone Gagné puede explicarse siguiendo las teorías del procesamiento de la información. Dicho modelo "además de las relaciones entre las memorias y los mecanismos de interacción con el ambiente, hay dos elementos que conviene destacar" (p. 110), y que se describen a continuación:

- El control ejecutivo, estructura que influye en el procesamiento de información y permite que éste gane eficiencia; a través suyo se mejoran los procesos del pensamiento, es decir, se aprenden estrategias para aprender (o estrategias cognitivas);
- Las expectativas, estructura interna que es capaz de generar expectativas en el aprendiz, semejantes a las que podrían generarse desde el medio ambiente, dicha estructura está en la base de sistemas de autoaprendizaje, en los que el aprendiz debe asumir el pleno control del proceso.

Criterios pedagógicos con que se evalúo el recurso multimedia Click numérico©

Se consideró la lista que propone González (2002) para evaluar este tipo de recursos educativos en entornos multimedia, y en la que se abordan aspectos técnicos y ergonómicos de la evaluación de software. A continuación se presenta lo que corresponde a criterios pedagógicos, así como algunos criterios generales aplicables a cualquier programa.

Calidad de la información. Para determinar la calidad de la información hay que averiguar si es veraz, si es apropiada de acuerdo con los objetivos y si es actualizada. Es fundamental analizar si se usa adecuadamente el lenguaje, si la redacción, puntuación y ortografía son correctas. Por otro lado, un indicador de calidad en cualquier producto de software, es que incluya una presentación en la que se den a conocer en forma breve y clara los contenidos del mismo, el tipo de actividades que se proponen y en dado caso, los requisitos de participación, de manera que el usuario puede tener una idea clara del tipo de software, sin necesidad de explorarlo todo.

Adecuación al público al que se dirige el software. Este criterio se refiere a la adecuación de la información, del lenguaje utilizado y del diseño gráfico de las pantallas en relación con el tipo de público al que se dirige explícitamente el producto. Para determinar el nivel de adecuación de un software hay que fijarse en algunos indicadores como: Si los contenidos son pertinentes de acuerdo con la edad del público. Si la información está organizada de manera que el usuario pueda comprenderla. Si la cantidad de información es apropiada para el tipo de público. Si el lenguaje utilizado, la forma como están presentados los contenidos (desde el punto de vista del diseño) y el sistema de navegación, permiten que la información sea accesible al tipo de público enunciado.

Aprovechamiento del medio. Cuando este criterio se aplica a software didáctico, es decir, aquel que tiene la intención de enseñar uno o varios contenidos específicos, hay que evaluar si en la forma como se aborda el

contenido en cuestión, se aprovecha el potencial del medio para aportar recursos didácticos que enriquezcan el proceso educativo y si estos recursos didácticos tienen ventajas en relación con otros recursos didácticos no electrónicos. Para analizar este aspecto es útil plantearnos las siguientes preguntas: ¿qué aporta este software como recurso didáctico?, así como ¿qué ventajas presenta este software en relación con otras herramientas que se utilizan con el mismo fin?

Criterios pedagógicos específicos para evaluar software didáctico

Favorece el aprendizaje significativo. Para propiciar aprendizajes significativos, los contenidos y la actividad en sí deben estar adecuados y contextualizados a partir de los conocimientos previos y los intereses del público al que se dirige el software. Esto significa que no deben ser ni tan fáciles que no representen un reto, ni tan difíciles que resulten ajenos y produzcan una pérdida del interés por parte del usuario.

Permite la interacción. Estamos entendiendo por interacción el grado de acción que propicia en el usuario y que favorece la toma de decisiones, la reflexión y la construcción de conocimientos. Asimismo, el término acción no hace referencia a un trabajo manual o físico sino a un trabajo intelectual por parte del usuario.

Propicia la construcción de conocimientos. Este criterio depende de los dos anteriores, e implica también que la manera como estén diseñadas las actividades permita de una u otra forma el descubrimiento. Es necesario que el programa sea flexible y dé la suficiente libertad para que el usuario tome las decisiones que requiera y utilice las herramientas que necesite en función de su propio proceso de reflexión.

Propicia la interacción entre pares. Cuando la situación promueve que haya comunicación entre los usuarios, éstos necesariamente toman un papel activo y tienen que hacer un esfuerzo por estructurar mentalmente sus razonamientos para poder comunicar y fundamentar ante los demás sus

estrategias. En este intercambio de ideas, los usuarios se enriquecen mutuamente y construyen los conocimientos comunitariamente. No se trata de la interacción que se da en los juegos de competencias, sino la interacción que permite que los usuarios discutan y compartan ideas.

Ofrece distintas formas de acceso a la información. Se debe tener en cuenta si el software permite que el usuario tenga diferentes opciones de acceso al conocimiento y de participación en las actividades. Es decir, que la información se le presente de manera, gráfica, textual y esquemática, y que las actividades involucren diversas habilidades por parte del usuario. De esta manera, se da cabida a los diferentes estilos de aprendizaje. Así mismo, la estructura debe ser suficientemente flexible de manera que permita al usuario moverse libremente entre las actividades y los contenidos a partir de sus propias necesidades.

Tratamiento de la información. Hay que evaluar si se justifica la estructura manejada en relación con el objetivo que se propone el software.

La estructura es la forma como están presentados los contenidos y las actividades en función de los recursos propios del medio. Las más comunes son: expositiva, tutorial, simulador, ejercitador y juego, y en el caso de los sitios Web, hay que considerar además todas las posibles formas de establecer canales de comunicación entre personas. Para analizar este aspecto es útil partir de las siguientes preguntas: ¿la o las estructuras manejadas son apropiadas para lograr los objetivos expuestos en el producto? Y en caso de que la respuesta sea afirmativa hay que preguntarnos también: ¿la forma como está manejada la estructura realmente puede conducir al logro de los objetivos expuestos?

Es posible que la respuesta a esta pregunta se relacione mucho con la forma como está desarrollado el software desde el punto de vista técnico, de manera que también en este aspecto se nota la relación estrecha que hay entre los aspectos técnicos, ergonómicos y pedagógicos en un producto de software.

Pertinencia con respecto al enfoque de enseñanza de la disciplina en cuestión. Si un software está pensado como material de apoyo para la educación formal, es fundamental tomar como punto de partida documentos oficiales donde

se explicite el enfoque de enseñanza de la disciplina (del tema que aborda el software) y revisar si la propuesta del programa es coherente con este enfoque.

Justificación

En la actualidad circulan en el mercado informal de México una infinidad de títulos los cuales son programas de entretenimiento dirigidos a niños de educación Básica, Media y Superior, y que contienen actividades relacionadas al ambiente educativo. Sin embargo, estos productos son elaborados en países diversos, como Estados Unidos, Japón y España, proviniendo de este último la mayoría de títulos que circulan en el país, los cuales se diseñan y desarrollan bajo diferentes contextos, tanto educativos como culturales (plan de estudios, lenguaje, población) y son llevados a las aulas como apoyo a la enseñanza del uso de la computadora y como un apoyo adicional a los conocimientos vistos en clase, pero sin ningún tipo de Planeación o Diseño en los aspectos educativos que solventen las necesidades educativas que solicitan los alumnos con Síndrome de Down; como es el caso del área de las matemáticas (habilidades numéricas, sumas y restas) necesarias para la resolución de problemas matemáticos (Menéndez, 1998) en el 4° y 5° de Primaria.

Siguiendo el camino de enfrentar los nuevos retos que conlleva la inclusión de estas herramientas -en este caso la computadora- de la información, en el ámbito educativo, motivaron la concepción del presente CD-ROM Click numérico©, el cual no pretende ser más que un apoyo en el continuo aprendizaje de los niños, contando con el apoyo de medios de comunicación como es el caso de multimedia, ya que la riqueza audiovisual -imágenes, sonido, movimiento- y su poder interactivo, representa una alternativa muy promisoria para elaborar instrumentos novedosos, que, utilizados en contextos didácticos apropiados, puedan atenuar las limitaciones que tienen por su naturaleza las personas con SD y potenciar otros aprendizajes.

En los últimos años se ha brindado mayor importancia al empleo de recursos informáticos en el campo de la educación especial, al igual que con el trabajo interdisciplinario en la realización de planes educativos en la población con SD. Lo anterior tiene como base la literatura especializada, que se construyó a partir de investigaciones como la de Cruz (2000) y Delgado (2001), quienes abordan el tema de la participación del pedagogo con la tecnología multimedia, y lo que permiten evidenciar algunas de las posibilidades que brindan estos medios para los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos en general y de los alumnos con necesidades educativas especiales en particular, como pueden ser: facilidad del alumno para interactuar con objetos y personas, mejor expresión de ideas, rol más activo y productivo en sus procesos de aprendizaje.

Planteamiento del problema

La producción de recursos multimedia con fines educativos es escaso en México; las editoriales son las que tienen un interés particular en estos materiales pero lo que se ha desarrollado hasta hoy es hecho bajo estándares generales sin realizar un estudio de campo particular. Las profesoras titulares de grupo así como los docentes encargados del aula de cómputo externaron su preocupación de que el sector educativo del país está consumiendo productos tecnológicos de otros países, como en este caso el software educativo, mientras que en México la producción es casi nula, y la existente es de índole comercial más que escolarizada. También manifiestan que no se está considerando como un instrumento eficaz a la computadora en los procesos de aprendizaje de los alumnos con SD. Por lo que en este trabajo se elaboran lineamientos específicos para desarrollar un recurso multimedia, así como la elaboración, conclusión y su respectiva evaluación.

Objetivo

Elaborar un recurso lúdico multimedia como material de apoyo en las habilidades numéricas, sumas y restas dirigido a niños con Síndrome de Down.

Objetivo específico

Diseñar, desarrollar y evaluar el recurso multimedia.

Metodología empleada

Este trabajo se realizó desde un enfoque metodológico mixto, empleando métodos y técnicas desde lo cualitativo para obtener datos de calidad y lo cuantitativo. En palabras de Rodarte (2013) “el enfoque mixto de la investigación se fundamenta en concepciones pragmáticas del conocimiento, emplea prácticas de la investigación cualitativa y cuantitativa, sus estrategias se basan en indagaciones secuenciales, recurrentes y transformadoras. Desarrolla un razonamiento para combinar la información, integrando los datos e diferentes etapas de la investigación. Utiliza los métodos de medidas cerradas y observaciones abiertas y como estrategia de análisis de los datos se emplea la triangulación de la información” (p. 89 y p. 90). Dicha triangulación se analizó a partir del dato empírico, el teórico y del autor.

De acuerdo a Bertely (2007) para articular e interpretar el dato empírico, se debe considerar la triangulación entre tres categorías: las teóricas, producidas por otros autores y relacionadas con el objeto de estudio, las sociales, “definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discurso y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores” (p. 64); y del intérprete, que resultan de la unión del significado propio del autor con la del sujeto interpretado.

Métodos y técnicas

Con las pláticas informales (Goetz y LeCompte, 1984), se exploró de una manera general cuales son los puntos de vista que tienen los docentes hacía los recursos multimedia o software educativos. .

Se diseñó una entrevista semiestructurada para aplicar al profesor titular del grupo y a los docentes encargados del aula de cómputo. La entrevista semiestructurada (Ortiz, 2007), se empleó como instrumento para el acopio no solo de voces, sino también de pensamientos que permitieron dar cuenta de los sentidos y significados con relación a la integración de recursos multimedia en la escuela y en particular en el proceso educativo de los alumnos con SD. Para Woods (1986; 1998), con la entrevista se brinda la oportunidad de expresar a alguien cómo ve el mundo, así como sirve de soporte a las personas para hablar y expresar sus pensamientos personales de una manera y con un detalle que difícilmente se dan en la vida cotidiana.

Así mismo, con este tipo de entrevista se utilizó para obtener descripciones vividas y las cuales se derivan del mundo de los docentes; la entrevista actúo como un puente para conectar a dos personas cara a cara con el propósito de cuestionar y responder formalmente a las interrogantes de un tema objeto de investigación (Ortiz, 2007). El guión de la entrevista, se diseñó a partir de temas generadores, con la característica que las preguntas no siguieron un mismo orden, para respetar el pensamiento y la voz de cada profesor.

Se diseñó una “Hoja para calificar la Evaluación inicial de conocimiento matemáticos”, y la cual se basa en la propuesta para el aprendizaje de la matemática de la Secretaria de Educación Pública (1993; 1995; 1996). Dicha hoja contiene un listado con las actividades que el alumno con SD puede realizar de manera suficiente, regular o insuficiente; esto sirvió para explorar los aprendizajes matemáticos básicos con los que cuentan los alumnos y así explorar las áreas que requieren de mayor atención en cuanto a los números, sumas y restas.

También se elaboró una escala de evaluación multimedia, con la finalidad de hacer operativos los criterios esenciales que se emplean para evaluar este tipo de recursos multimedia, el cual se denominó “Escala de evaluación de material multimedia para niños con Síndrome de Down”, consta de 26 ítems que se reparten en seis categorías y cuyas respuestas se miden con dos tipos de escala valorativa, la primera se califica con Acuerdo Total (✔), Acuerdo parcial (1/2) y Desacuerdo Total (✖). La segunda se califica con Siempre (S); A veces (A) y Nunca (N).

Para la evaluación se recurre a la aplicación de un cuestionario a tres maestros en educación especial titulares de los grupos y a dos maestros del área de Cómputo. Cabe mencionar que dicho cuestionario, es una recopilación de material ya hecho por especialistas en la evaluación de productos educativos para computadora, como Morales (1998) y González (2002).

Por otro lado también se evaluó el programa Click numérico© con un cuestionario que contiene 25 aspectos a calificar. Dichos aspectos a su vez cubren criterios asociados a los requerimientos tanto educativos como técnicos, los cuales sirven para evaluar el presente producto multimedia dirigido a niños con SD; esta evaluación resultó de las observaciones realizadas al momento de aplicar el programa a los niños de la población seleccionada, de la que a continuación se menciona.

Características de la población

Se trabajó con una población de 11 niños, con edades comprendidas entre los 9 a 11 años los cuales presentan Síndrome de Down, y que cursan el 3° y 4° de Primaria en el CAM N° 35, turno matutino (Tabla 1). Fueron seleccionados de un grupo de 16 alumnos. Dicha selección se realizó con base en los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a la Maestra titular del grupo. Esto sirvió para evaluar las capacidades lógicas necesarias con que cuentan los niños, para resolver operaciones matemáticas.

Tabla 1.

Características de la población

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA POBLACIÓN		
NIÑOS	SEXO	EDAD
Ge	M	9
Pe	M	9
Jo	M	9
An	F	9
Al	M	10
Aj	M	10
Se	F	10
Ma	F	10
Ad	F	11
Da	M	11
Gu	F	11

Análisis de los resultados

Los resultados del contenido se evaluaron de la siguiente manera. Con la "Escala de evaluación del contenido matemático para niños con Síndrome de Down" se obtuvo la siguiente información:

La mayoría de los alumnos pueden contar por sí solos los números del 0 al 10, con excepción de Ge, Pe y Ao, los cuales necesitan del apoyo del maestro (a). Lo mismo sucede para las habilidades de cantidad, correspondencia, discriminación, seguimiento de instrucciones y sumas. En la habilidad de seriación, los alumnos Gu, Da, Pe, Ge y Ao, solicitan el apoyo del maestro (a). La lectura de los nombres se les dificulta a Pe, Ge y Ao, ya que solo deletrean las letras de forma aislada, por lo que necesitan del apoyo de material relacionado al área de lectura, así como de la ayuda del maestro (a). La mayoría de los alumnos realizan las actividades de las sumas y restas por si solos, necesitando del apoyo de material concreto o con las manos para contar. Ge, Pe, Ao, Gu y An recurren al maestro (a), para que los auxilie en las operaciones.

Los resultados de las actividades se evaluaron con la "Escala de evaluación de las actividades del programa Click numérico© para niños con Síndrome de Down", y arrojó lo siguiente:

En general los alumnos realizaron con o sin ayuda del maestro (a) los ejercicios correctamente, debido a que los alumnos que requerían apoyo, lo intentaban cuando no había alguien que les ayudara. Los alumnos que siempre requirieron del apoyo del maestro(a) para realizar los ejercicios fueron: Ge, Pe y Ao. En los ejercicios de los números 0, 3, 4 y 7 se necesitó del apoyo del maestro(a); los demás ejercicios no requirieron de ayuda alguna. En la actividad del número 5 requirió apoyo: Al, Ma y Da. En la actividad del número 6 requirió apoyo An, ya que no escuchaba bien la Instrucción para colocar los nombres de los números; Jo, Se y Gu necesitaron apoyo para la realización del número 7. En el número 8 Gu requirió ayuda. En cuanto a Al, necesito orientación para realizar la actividad del número 9 y An y Da solicitaron refuerzo para seguir las instrucciones de la sumas.

De los resultados del cuestionario “Evaluación del recurso multimedia Click numérico© se obtuvo lo siguiente:

El Cuestionario se aplicó a cinco maestras y un maestro del CAM N° 35, las maestras están a cargo de los grupos donde se encuentran los alumnos a los que se aplicó el Programa Click numérico© y el maestro es de apoyo en el aula de cómputo. Dicho cuestionario se aplicó al final de la aplicación total del programa y tuvo la finalidad de servir como instrumento para el Análisis y Evaluación de la funcionalidad del presente programa. Así como constó de cuatro partes:

1. Ficha del Programa: Al principio aparecen los datos de identificación más relevantes como son el Título y el Autor de dicho Programa así como los requisitos técnicos necesarios para usar el programa, los cuales aparecen previamente llenados.
2. Aspectos pedagógicos. En este apartado se pretende recoger los aspectos más relevantes con preguntas abiertas del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con el programa, así como el papel del maestro en la aplicación de este material.

3. Aspectos técnicos y estéticos. Aquí se recogen los datos técnicos y visuales más importantes a través de cuatro criterios y de preguntas abiertas.
4. Por último se pidió la impresión personal del maestro (a).

Derivado de los mencionados puntos, se elaboraron los siguientes resultados:

Los puntos 1 y 2 se emplearon para informar a la maestra (o) los rasgos esenciales del programa. En cuanto a los aspectos pedagógicos hubo un acuerdo general, ya que la población a la que se destina el programa se encuentra en etapa escolares correspondientes a preescolar, primer y segundo grado de primaria. El área que se trabaja es matemáticas inicial y con los conocimientos que debe poseer el alumno(a) previamente para el buen uso del programa, estos son: seriación, clasificación, agrupación, seguir instrucciones y la manipulación de la computadora (insertar CD, Mouse).

Para las maestras y el maestro de cómputo el programa sí responde a los objetivos curriculares en el área de matemáticas porque se trabajan aspectos como el conteo, concepto de número, representación gráfica y las operaciones de sumas y restas.

El programa sí es apto para aprender un contenido porque se manejan conjuntos, discriminación del número con símbolo, cantidad y letra. El recurso multimedia sí ayuda a ejercitar un conocimiento que ya se domina porque ayuda a practicar y ejercitar el mismo sirviendo como refuerzo al aprendizaje. También permite la reflexión de los alumnos porque tienen que observar, pensar y analizar cómo resolver los ejercicios del Programa.

El contenido sí se adecua al objetivo planteado porque permite al alumno(a) reconocer los nombres de los números, así como identificar los números en conjuntos y por separado. El lenguaje es fácil de entender porque las instrucciones son claras y cortas así como estimulantes cuando logran realizar correctamente las actividades.

Las maestras y el maestro aprueban el aspecto de que el programa funciona como un apoyo al aprendizaje trabajándolo con libros de texto y con el

contexto que rodea al niño(a) por medio de los personajes y los escenarios cotidianos que se muestran en el contenido del programa. En este punto para la mayoría de los maestros **sí** existen diferentes tipos de mensajes error en el transcurso del programa y comunican al alumno que lo realice nuevamente junto con la repetición de la Instrucción. Existió la opinión de una maestra que observo que las instrucciones son claras pero solo hay un mismo mensaje de error dentro una actividad.

La mayoría de los maestros contestaron que el programa provoca actitudes de cooperación e independencia, mientras que una maestra señaló que de competitividad.

Los maestros contestaron de manera similar que emplearían estrategias de enseñanza-aprendizaje, para apoyar el material, tales como: secuencias numéricas trabajando el antecesor y sucesor; actividades con material concreto; realizando figuras a través de la unión de números.

Todos los maestros coinciden que el contenido del programa atiende a las características de los alumnos porque parte de las necesidades del propio alumno(a) respetando su ritmo de aprendizaje; las instrucciones son sencillas; el aspecto visual de los números y letras es apropiado; los colores son llamativos; el sonido es adecuado, sin embargo algunos alumnos(as) rebasan el alcance de lo que propone el programa (Se, Jo y Da). Así como coinciden que el papel del docente es el de guía-mediador como apoyo en el uso del recurso multimedia.

Se valoró con excelente y alta la capacidad de motivación. Con excelente, alta y correcta la adecuación a los usuarios. La potencialidad de los recursos didácticos se calificó con excelente, alta y correcta. El fomento de iniciativa y autoaprendizaje se valoró con excelente y alta. Y por último el enfoque pedagógico actual se calificó con excelente y alta.

En la dimensión del esfuerzo cognitivo que exigen las actividades del programa, la mayoría de los maestros señaló todas las características.

Los aspectos técnicos y estéticos se valoraron de la siguiente manera: excelente para la calidad del entorno audiovisual, excelente y alta para la calidad

de los contenidos. Con excelente y alta para la navegación e interacción; y por último se valoró con excelente y alta la originalidad y uso de tecnología avanzada.

En la valoración comprensiva, todos los ítems se valoraron entre excelente y bueno, siendo las más positivas las que se refieren a los objetivos, contenido, ejercicios o retos que se proponen, actividad del usuario, interfaz de entrada (Menú Principal) y requerimiento para el manejo del material. Todas las maestras y el profesor recomiendan el material con ninguno o muy pocos cambios.

Los aspectos positivos con referencia a las mayores cualidades en el contenido del software educativo son:

El Programa sirve como herramienta de apoyo a los alumnos para la introducción, adquisición y concretar el concepto de número y así el contenido del programa se puede trabajar con diferentes actividades. En el punto de los aspectos negativos-mayores debilidades del Programa, las maestras coincidieron en que no hay ningún aspecto negativo y el maestro de apoyo en el aula de cómputo comentó que se les agregue más dinamismo a los personajes.

Al uso potencial del programa contestaron que es muy bueno como recurso para lograr aprendizajes o reforzar los contenidos, al igual que se podría vincular el contenido con las áreas de Español (lecto-escritura), así como en el área de Conocimiento del Medio. Las sugerencias para lograr que el Programa se utilice en el aula fueron: apoyar el Programa con material concreto y tener más acceso a la computadora (ya sea en el salón de clases o en el aula de Cómputo).

En el último punto referente a la impresión personal, los maestros coincidieron en que les gustó el Programa y lo recomendarían.

A manera de cierre

Los niños en general se entusiasman al ver imágenes caricaturescas, sonidos infantiles, colores llamativos, formas agradables y conocidas, pero para el caso de este recurso didáctico, se tomaron en cuenta las características visuales y educativas del niño con Síndrome de Down, población a la que se destina este

proyecto, ya que estas personas son la parte más representativa y numerosa entre las personas con discapacidad intelectual.

Dicha población ha sido atendida y valorada medianamente en México, si bien es cierto existen instituciones que se dedican únicamente a la atención de estas personas, pero en nuestro país son escasas las investigaciones referentes al proceso que interviene en su evolución educativa, debido a que algunas personas piensan que su desarrollo es determinado y no continuo, lo que propicia la escasa elaboración de estrategias que valoren las capacidades que llegan a conseguir, con una atención temprana, las personas con SD.

Por lo tanto las personas con SD no están condenadas a un congelamiento intelectual, ya que existen casos excepcionales, en donde estas personas alcanzan niveles académicos superiores a lo estimado. El apoyo escolar, los programas para el estímulo, desarrollo intelectual, cuidado de la salud, bienestar social, y recientemente la integración a las aulas de educación regular, son tan solo algunos hechos que se deben considerar y trabajar, para lograr que en nuestro país existan casos excepcionales y se reconozcan en el mundo. Y por otro lado reconocer que los estigmas no son causa para obstaculizar y frenar el progreso educativo que pueden alcanzar las personas con SD.

Las razones expuestas, más el hecho de que el sentido de la vista es el que más desarrollan las personas con Síndrome de Down motivaron la realización del recurso Click numérico©, el cual es un producto audiovisual que este enfocado al refuerzo del aprendizaje numérico a través de imágenes animadas.

La investigación documental, las observaciones efectuadas en el CAM N° 35 y la aplicación de Click numérico©, constatan que los programas elaborados bajo entornos Multimedia llegan a favorecer el aprendizaje, al interactuar el alumno con imágenes animadas en actividades atractivas que lo cautivan. Ligado a esto se concluye que la computadora es una herramienta útil y que funciona como una opción para contribuir al apoyo del desarrollo y reafirmación de conceptos abstractos, como en este caso los números.

El programa Click numérico© se concibió para ser un apoyo educativo alterno para los niños con SD, para ejercitar las habilidades numéricas (0 al 10), al igual que su representación gráfica y nombre, sumas y restas (con resultados menores a 10. Sin embargo y de acuerdo a la opinión general de los profesores en Educación Especial, con el programa se desarrolla, adquiere y consolida el concepto de número así como se brinda el apoyo a áreas tales como: Conocimiento del Medio (artes y oficios) y Español (lectura).

Para la elaboración de este recurso se establecieron lineamientos educativos, técnicos y estéticos, basados en requerimientos previamente hechos por el área de pedagogía y de diseño, en los cuales se incluyen algunos elementos de propuestas anteriores para la realización de este tipo de materiales.

No obstante, para esta propuesta se concibieron nuevas opciones, tanto en las imágenes y movimientos, así como en la estructura para explorar los ejercicios. En lo que respecta a las imágenes, estas se crearon para captar la atención de alumno a través de personajes caricaturescos con rasgos característicos de una persona, resaltando la cara (ojos, boca) y cuerpo (manos, tronco y piernas), para una fácil identificación del área donde provienen las instrucciones a seguir. Se emplearon expresiones faciales y corporales, tales como abrir y cerrar la boca, levantar y bajar los brazos.

La animación incorpora solo estos sencillos movimientos, porque el objetivo es que el alumno debe centrar su atención en el audio más que en los movimientos, esto con el fin de evitar distracciones que no se requerían para el buen funcionamiento de las actividades. Este aspecto fue relevante al momento de la aplicación del recurso didáctico, ya que los niños con SD distinguieron quien emitía el mensaje y que es lo que tenían que hacer.

En la parte interactiva, se presentan botones de navegación fáciles de identificar, aquí destaca el hecho de que esto sucedió así, porque es un material elaborado para niños con SD, pues se presentan botones sencillos y accesibles para ingresar a las actividades, por ejemplo en el caso del Menú Principal el que

funcionó correctamente al lograr que el usuario localizara sin ninguna ayuda externa el área de entrada a los ejercicios.

También se propuso que los alumnos no perdieran el interés presentándose actividades ligadas y continuas sin espacios, solamente para seleccionar el siguiente ejercicio, lo que permitió la libertad de elección y si no quería seguir en el mismo escenario hay un botón que lleva al menú principal para elegir de nuevo que número quiere realizar y un botón para salir completamente del programa.

Estos botones son indispensables para el buen funcionamiento de cualquier programa asistido por computadora, sin embargo en un principio se considero omitirlos para que el usuario, si se origina algún descuido, oprimiera estos botones accidentalmente, ocasionando el cierre total del programa y el difícil retorno a las actividades, pero en el momento de aplicar la prueba piloto se observó que si eran necesarios, por lo que se asignaron formas elementales que remiten a la acción que va a suceder si se oprimen, utilizando símbolos de cerrar y salir.

En cuanto al apoyo a las habilidades numéricas, sumas y restas, todo el recurso generó una respuesta satisfactoria, ya que los elementos empleados en cuanto a los números se refiere, resultaron benéficos para el alumno, debido a que motivaron la reflexión y razonamiento al momento de contestar lo que se pedía en la actividad, esto sucedió en gran medida a las instrucciones y los movimientos que son simples, haz click, coloca, lleva y pon, los cuales fueron de gran ayuda para la atención del niño.

La noción de número se manejó en conceptos de cantidad (representación gráfica), conjuntos, discriminación, correspondencia, seriación, posición del número y su nombre, al igual que las operaciones básicas, sumas y restas. La mayoría de los alumnos realizó el conteo de manera individual (objeto por objeto), esto en las actividades de los números 1, 2, 3, 4, 6 y 7. El ejercicio del número 5 sirvió para que los niños reconocieran que agregando cantidades se suma y se obtiene una sola cantidad. La actividad de los números 8, 9 y 10 se aplicaron para el manejo de seriación y posición del número.

Las sumas se emplearon para que el alumno, identificara los signos **+** e **=** y su posición en la operación aditiva, además de que se obtiene un resultado juntando cantidades diferentes o iguales. Por su parte en las restas se distinguieron los signos – e =, de la misma forma que en el ejercicio de las sumas, y que eliminando objetos se obtiene el resultado de la sustracción. Se presentan además ejercicios para ejercitar la operación de la resta.

En lo que se refiere a los nombres de los números, estos se incluyeron para que el alumno refuerce la idea de que el signo numérico tiene una representación escrita y en las actividades donde se emplearon los nombres tuvieron éxito, ya que se manejan cantidades y ejercicios de seriación, pero con palabras escritas, en este caso los nombres.

Todo lo anterior se muestra en el análisis de los resultados obtenido de las escalas para evaluar el contenido matemático y las actividades del programa, al igual que se muestran las conclusiones del cuestionario aplicado a los maestros para conocer su opinión profesional del programa Click numérico©.

Los usuarios manejaron correctamente el CD-ROM, debido a que cuentan con conocimientos para manipular la computadora, esto es, encender y apagar el sistema, introducir el disco compacto, subir y bajar el volumen y sobre todo el uso del ratón (mouse) indispensable para el buen funcionamiento de estos programas. Sin embargo, algunos niños presentaron dificultades al utilizarlo, puesto que su mano es más pequeña del tamaño de este periférico y por lo tanto requerían del apoyo de la maestra para oprimir el botón izquierdo, para esto es conveniente que los niños que lo requieran reciban una estimulación motriz alterna para que no repercuta en una frustración para el pequeño usuario.

Click numérico© es una propuesta que logro sus objetivos, ya que los alumnos con Síndrome de Down a los que se aplicó recibieron con entusiasmo y beneplácito este programa lúdico y por otra parte los profesores coincidieron que era un programa para apoyar una parte del área de las matemáticas.

En esta parte se abre un paréntesis para mencionar que Click numérico© es un programa que se puede aplicar para el apoyo de habilidades numéricas a niños que cursan el tercero de preescolar y primer año de primaria de educación regular.

Todo lo anterior contó con la participación de un equipo interdisciplinario, conformado por las profesoras en Educación Especial, quienes revisaron los objetivos y las actividades; la psicóloga que aportó sus conocimientos y puntos de vista sobre los contenidos, así como de personas encargadas de prestar su voz; y por último la persona más indispensable para la realización de este recurso el Diseñador Gráfico, quien se encargó de diseñar los personajes, escenarios, asignar colores y formas que respondieron a las características y necesidades educativas de los niños con Síndrome de Down previamente establecidas en la detección de necesidades, al igual de dar vida a los personajes y escenarios (movimientos, sonido, audio). También se encargó de transferir los datos para que sean legibles en la computadora.

Sin ninguna de estas personas que intervinieron en algún punto del desarrollo del recurso, hubiera sido posible la realización de Click numérico©. Sobre todo los alumnos con Síndrome de Down que participaron directa e indirectamente en este recurso multimedia.

Dicho programa tardó 4 años en llevarse a cabo. En los primeros dos años se establecieron los objetivos y la metodología de la propuesta, seguido de la recopilación e investigación teórica, documental y observaciones directas en las aulas del CAM N° 35 lo que justifica el proyecto, un año se requirió para el diseño y elaboración de la propuesta así como su aprobación. El desarrollo, la aplicación y finalmente la evaluación requirieron de otro año más. Lo que muestra que el tiempo empleado en la realización de estos productos no es poco pero el esfuerzo invertido vale la pena.

Como se mencionó en un principio, en México la producción de material educativo multimedia es escaso, debido a las limitaciones económicas y técnicas para realizar estos productos, por lo que probablemente los maestros sigan recurriendo (conscientes de las carencias educativas y diferencias culturales) a los

software educativos elaborados en otros países. Espero que con este programa titulado Click numérico© se demuestre que en el país existe gente preparada y dispuesta a colaborar en el desarrollo de este tipo de materiales, con la única retribución de servir en aras de una educación incluyente y progresiva.

Finalmente, este material no es un producto que por sí solo satisface la demanda de habilidades numéricas que requiere aprender el niño con Síndrome de Down, es solo una propuesta que se elaboró y aplicó, por lo que es una muestra, de lo que se puede llegar a realizar para apoyar en el continuo aprendizaje de los niños con Síndrome de Down.

Referencias

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Editorial Paidós Mexicana.

Burns, I. y Pat, J. (1995). *El Síndrome de Down: estimulación y actividad motora.* Barcelona: Herder.

Cruz, E. (2000). *La participación del pedagogo en la Elaboración de Programas Educativos por Computadora Nivel Básico.* México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Tesis para obtener el grado de licenciada en Pedagogía.

Delgado, R. (2001). *Multimedios, realidad virtual, e Internet en educación, una alternativa para el enriquecimiento de procesos enseñanza-aprendizaje.* México: Facultad de Filosofía y Letras. Tesis para obtener el grado de licenciada en Pedagogía.

Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia.* Argentina: Paidós.

Flórez, J. y Troncoso, M. (1991).*Síndrome de Down y Educación.* España: Ediciones Científicas y Técnicas.

Gagné, R. (1975). Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. México: Diana.

Galvis, Á. (1992). *Ingeniería de software educativo*. Colombia: Universidad de los Andes.

García – Valcárcel y Muñoz – Repiso (2003). *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico.* Madrid: La Muralla.

Garrido, J. (1994). *Como programar en educación Especial.* Editorial Escuela Española.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. España: Ediciones Morata.

González, G. (2002) *Taller de Evaluación de Software Educativo.* en Martínez P. y Kriscautzky, M. *Criterios Pedagógicos para Evaluar Software Educativo.*

Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación, UNAM.

Jasso, L. (1991). *El niño Down.* México: El Manual Moderno.

Mena, B., Porras, M., y Mena, J. (1996). *Didáctica y Nuevas tecnologías en educación.* Madrid: Escuela Española.

Menéndez, M. (1998). *Programación del lenguaje Matemático en Educación Especial.* Madrid:Ciencias de la Educación Especial y Preescolar.

Morales, C. (1998). (Coord.). *Modelo de Evaluación de Software Educativo.* México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Dirección de Investigación y Comunicación Educativas. Subdirección de Nuevas Tecnologías

Ogalde, I. y Bardavid, E. (1991). *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia.* México: Trillas.

Ortiz, F. (2007). *La entrevista de investigación en las Ciencias Sociales*. México: Limusa.

Perera, J. y Rondal, J. (1997). *Como hacer hablar al niño con Síndrome de Down y mejorar su lenguaje.* Un programa de intervención psicolingüística. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial,

Rodarte, A. M. (2012). *La investigación social educativa: una aproximación a su inserción en la investigación científica.* México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C. PRAXIS EDUCATIVA. Revista semestral, Edición 7. Año 4. Noviembre del 2012.

SEP. (1995). *Propuesta para el aprendizaje de la matemática.* Guía de Evaluación. México.

SEP. (1993). *Matemáticas Primer Grado*. México: Libros de texto gratuitos.

SEP. (1996). *Propuesta para el aprendizaje de la matemática. Primer* Grado. México.

Troncoso, M. y del Cerro M. (1998). *Síndrome de Down y Educación. Lectura y Escritura*. España: MASSON.

Woods P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Madrid, España. Paidós Educador.

______ (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.* España: Paidós.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* España: Editorial Crítica.

CAPÍTULO 5
FACTORES DE PROTECCIÓN Y RIESGO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO CON APTITUDES INTELECTUALES SOBRESALIENTES

PROTECTIVE AND RISK FACTORS IN GIFTED HIGH SCHOOL STUDENTS

Ángel Alberto Valdés Cuervo
Instituto Tecnológico de Sonora

María de los Dolores Valadez Sierra
Universidad de Guadalajara

Adrián Israel Yáñez Quijada
Universidad de Sonora

Resumen

El estudio pretendió identificar factores de riesgo y protección en estudiantes de bachillerato intelectualmente sobresalientes. De una población de 220 estudiantes de bachilleratos del Sur de Sonora identificados como intelectualmente sobresalientes, se seleccionaron 133 utilizando un muestreo aleatorio simple. Se les administró una ficha de datos de contexto y dos cuestionarios, uno para medir "Autoconcepto social" y otro "Clima familiar". Los resultados evidenciaron que en la mayor parte de estos estudiantes existen factores de protección tales como: historia académica exitosa, certeza vocacional, presencia de adecuados recursos y condiciones para el estudio, un autoconcepto social alto y un clima familiar positivo. Un elemento de riesgo identificado en gran parte de los estudiantes, fue provenir de familias cuyos padres poseen bajo niveles de escolaridad, elemento que aumenta la posibilidad de un bajo capital cultural. También se identificaron factores de riesgo que son exclusivos de un subgrupo menor de estudiantes, dentro de estos se señalan la presencia de subdesempeño académico, falta de certeza vocacional, un autoconcepto social bajo y un clima familiar desfavorable. Se recomienda desarrollar programas generales de promoción de los capitales culturales de los estudiantes y de intervención diferenciados con ambos grupos de estudiantes.

Palabras clave: educación media superior, estudiantes excepcionales, intervención educativa.

Abstract

The aim of the study was to identify risk and protective factors in high school students intellectually outstanding. From a population of 220 students from public high schools in Southern Sonora outstanding intellectual abilities identified, 133 were selected using simple random sampling. Were given a general data sheet for information about your academic history and family, plus two questionnaires one to measure “Social self-concept” and a “Family Climate”. The results showed that most of these students are protective factors such as a history successful academic, vocational certainty, the presence of adequate resources and conditions for the study, a high social self-concept and positive family climate. An element of risk identified in most of the students, was to come from families whose parents have low levels of education, an element that increases the possibility of a low cultural capital. We also identified risk factors that are unique to a smaller subset of students within these limitations are the presence of academic underperformance, vocational uncertainty, low social self-concept and a family atmosphere unfavorable. Is recommended to develop comprehensive programs to promote the students' cultural capital and differentiated intervention with both groups of students.

Keywords: High school, Students exceptional, Educational intervention.

Introducción

En las escuelas existen estudiantes que sobresalen por sus capacidades intelectuales y creativas en las distintas áreas de las ciencias. Estos estudiantes han sido definidos de diversas formas tales como “superdotados” “sobresalientes” y “talentosos” por mencionar algunas de las más frecuentes. Aunque aún persisten desacuerdos en la manera entenderlos, existe cierto consenso en que tienden a caracterizarse por: a) poseer una inteligencia excepcionalmente alta, b) rapidez en los procesos de aprendizaje, c) fuerte autorregulación cognitiva, d) motivación intrínseca por aprender y e) elevada creatividad en tareas intelectuales (Alonso, 2003; Paba, Cerchiaro y Sánchez, 2008; Shore y Kanevsky, 1993).

En la medida en que el conocimiento se vislumbra como el principal factor de desarrollo de los países y se enfatiza la necesidad de que los sistemas

educativos formen un capital humano con las competencias necesarias para producir conocimientos científicos y tecnológicos de frontera (Organization for Economic Co-operation and Development [OCDE], 2007) la atención educativa a los estudiantes intelectualmente sobresalientes ya no sólo es un acto de equidad sino también una estrategia de desarrollo científico y económico a mediano y largo plazo, ya que este grupo de la población posee las potencialidades para convertirse en un capital humano altamente especializado y productivo en los campos científicos y tecnológicos.

En México la atención a estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes comenzó en los años ‘80, y ha estado presente desde entonces en los diversos planes educativos del país. No obstante, es un tema rezagado dentro del sistema educativo en cuanto a cobertura y calidad de los servicios brindados (Yáñez y Valdés, 2012). Si bien se han realizado intentos para atender a estos estudiantes, las metas no han sido alcanzadas de manera satisfactoria. Lo anterior se evidenció en el proyecto que lanzó la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual se propuso atender en el curso 2008-2009 a 341900 estudiantes sobresalientes en todo el país, y un balance que la misma realizó en el 2010 indicó que sólo habían recibido atención 63 599, cantidad que representó únicamente el 18.6% de la meta propuesta. Destacó que del total de los estudiantes que fueron incluidos en los programas, tan sólo el 8.7% pertenecieron al nivel de secundaria, nivel educativo en donde terminan los programas de atención a los estudiantes intelectualmente sobresalientes en México (SEP, 2010). Aunado a lo anterior, la investigación realizada en México acerca de esta temática es limitada. Valdés, Arreola y Montoya (2012), refieren que en el período 1992-2011, sólo pudieron identificar 11 trabajos acerca del tema publicados en revistas indexadas que involucraran a autores mexicanos.

Este estudio partió de la idea teórica de que la adaptación social de los individuos es afectada por factores que comprenden características de ellos y de los contextos con los que interactúan, mismos que aumentan (factores de protección) o disminuyen (factores de riesgo) la resiliencia a las diversas

circunstancias de sus vidas afectando de manera positiva o negativa el desarrollo de sus potencialidades cognitivas, emocionales y sociales (McWhirter, McWhirter, McWhirter y McWhirter, 1993; Rutter, 1987).

Atendiendo a las debilidades que presenta el sistema educativo del país en la atención de los estudiantes intelectualmente sobresalientes especialmente de los niveles medio superior y superior, los pocos estudios que se han realizado acerca del tema en el país y la importancia del conocimiento de los factores de riesgo y protección como una estrategia para orientar los programas de intervención y estimulación. El presente estudio, se propuso identificar factores de riesgo académicos, familiares y socioemocionales en estudiantes intelectualmente sobresalientes de bachilleratos públicos del sur de Sonora.

La información derivada del estudio permitirá un mejor conocimiento de los estudiantes de bachillerato intelectualmente sobresalientes, lo que aportará información que podría facilitar la orientación y aumentar la eficiencia de los programas e intervenciones que se realicen con dichos estudiantes, al basarse en evidencias empíricas que muestran las particularidades de este alumnado y de sus contextos de desarrollo.

Marco teórico

A lo largo de los años se han desarrollado modelos para explicar las aptitudes intelectualmente sobresalientes que se diferencian por el peso que atribuyen a distintos aspectos. Estos modelos se dividen en cuatro grandes grupos: a) basados en capacidades, que colocan el acento en la importancia de las aptitudes intelectuales; b) basados en rendimiento, parten de la asunción de que un nivel superior de capacidad, es una condición necesaria pero no suficiente para el logro de rendimientos excepcionales, ya que consideran necesarios además un elevado desempeño en motivación y creatividad; c) modelos cognitivos, caracterizados por el análisis y estudio de los procesos y estrategias cognitivas que son utilizadas por las personas superdotadas y d) modelos socioculturales, que enfatizan la

importancia e influencia que poseen los factores contextuales, sociales y culturales en la determinación y desarrollo de las aptitudes sobresalientes.

Fueron los modelos socioculturales los que le dieron sustento teórico al presente estudio. Con respecto a los mismos Castejón, Prieto y Rojo (1997) refieren que al resaltar el papel de los factores sociales para definir el talento, este grupo de modelos relativizan el concepto y lo restringen a un ámbito cultural específico, siendo la sociedad y la cultura las que determinan qué tipo de productos poseen valor para ser considerados dignos de un talento especial. Por otra, parten de la premisa de la importancia en el desarrollo de los talentos de los contextos educativos, sociales y familiares donde se desenvuelve el individuo.

Zavala (2012) refiere que los modelos socioculturales más conocidos son el de: "Aprendizaje Social" de Tannenbaum, "Interdependencia Triádica" de Monks y el "Diferenciador de la Superdotación y el Talento" de Gagné. Estos modelos parten de tres premisas: a) importancia del contexto sociocultural en el desarrollo de los talentos, b) la dificultad de predecir la superdotación de los adultos a partir de la niñez y c) la existencia de un diversidad de factores individuales y culturales que contribuyen a la valoración o estimación de la superdotación. Sánchez (2006), refirió que la idea principal sobre la que giran estas posturas es que se tiene que llevar a cabo una coordinación entre las aptitudes específicas de la persona, un ambiente social favorable que le permita desarrollarlas y la capacidad de la sociedad para valorar ese talento determinado. En este modelo se enfatiza que el hecho de contar con una inteligencia superior al promedio no es determinante del desarrollo de todas las capacidades o del éxito escolar.

Factores escolares relacionados con el desarrollo del talento

La escuela juega un papel de vital importancia en el desenvolvimiento cognitivo y socioemocional de los estudiantes que presentan aptitudes intelectuales sobresalientes. Diversos estudios señalan que el logro escolar, los sentimientos de autoeficacia académica, la motivación por aprender y el sentido de pertenencia y

compromiso con la escuela se relacionan con un mejor desarrollo de los individuos (Barca, Peralbo, Porto, Santorum y Castro, 2009; Eccles y Roeser, 2011; Rimm, 2010).

Existen en lo relativo al logro escolar de los sobresalientes, creencias que dificultan el adecuado desenvolvimiento de los mismos. Al respecto, se ha encontrado que en ocasiones tanto padres como docentes, consideran que estos estudiantes no necesitan ayudas especiales para el desarrollo de sus habilidades cognoscitivas ya que siempre obtendrán resultados académicos mejores que sus compañeros (Valdés y Vera, 2012).

Estas creencias son erróneas y no permiten la visualización de las necesidades educativas de los estudiantes intelectualmente sobresalientes. Ellos también necesitan de la creación de un clima escolar y de un ambiente de aprendizaje que les permita desarrollar sus talentos y lograr un desarrollo integral dentro de la escuela. El riesgo de no tener presente las demandas educativas especiales de éstos estudiantes radica en que pueden presentar un rendimiento académico por debajo de sus potencialidades e incluso dificultades conductuales y de adaptación a la escuela (Borges y Hernández, 2005; Castiglione, 2006; Neihar, 2010).

Otro aspecto importante en el éxito escolar de los estudiantes sobresalientes de nivel medio superior es el desarrollo de intereses vocacionales realistas acordes con sus potencialidades e intereses. La elección de la vocación puede ser aún más compleja para los sobresalientes, que tienen múltiples y diversos intereses intelectuales y que están sometidos a presiones por parte del contexto social y familiar para obtener éxito y prestigio profesional (Schroer y Dorn, 1986; Watson, Quatman y Edler, 2002). En este rubro es necesario entonces implementar estrategias que apoyen a los sobresalientes para que realicen una elección vocacional que respete sus intereses y potencialidades.

Factores socioemocionales

Peñas (2006) describe que en la sociedad actual se encuentra particularmente difundida la creencia de que las personas intelectualmente sobresalientes son tímidas, de difícil trato y que normalmente presentan dificultades en sus relaciones sociales. Sin embargo, no obstante la extensión de estas creencias la investigación empírica en el tema no soporta dichas personas, ya que los estudios han evidenciado que los estudiantes intelectualmente sobresalientes no presentan en el desarrollo socioemocional diferencias significativas con respecto a los que se encuentran dentro de la norma y que incluso tienden a poseer algunas características positivas en esta área, tales como un elevado autoconcepto y liderazgo (Alencar, 2008; Al-Shabatat, Abbas y Nizam, 2010; Bain y Bell, 2004; McCoach y Siegle, 2003; Olszewski-Kubilius, 2000).

No obstante las posibilidades que brinda el poseer una capacidad para aprender excepcional, al igual que cualquier otro estudiante, los sobresalientes están expuestos a situaciones que pueden provocar en ellos dificultades socioemocionales que afectan de manera negativa el desarrollo de sus potencialidades. Así por ejemplo, se ha encontrado que el bajo desempeño académico de los sobresalientes, se asocia a dificultades emocionales tales como la búsqueda a la aprobación por los pares, dificultades para manejar la competencia y excesivo perfeccionismo (Rimm, 2010).

Factores familiares

Aspectos de las familias tales como las condiciones socioeconómicas, el clima familiar y la escolaridad de padres y madres pueden incidir de manera significativa en el desempeño académico de los estudiantes en general y de los sobresalientes en particular (OCDE, 2010). A lo anterior, se suma el hecho de que los padres de los estudiantes sobresalientes necesitan brindar atención a un hijo con

necesidades educativas especiales, lo cual constituye un reto especial y una fuente estrés adicional.

Aresu (2010) describe que la mayoría de las investigaciones sobre superdotación se han focalizado más en las características del funcionamiento intelectual y del aprendizaje de estos estudiantes, dejando de lado el estudio de otros temas relacionadas con aspectos emocionales y de orientación personal y familiar. La situación anterior ha conducido a que la educación de los hijos superdotados en el sistema familiar sea un área poco conocida y estudiada.

Valdés y Urías (2010) sostienen que la familia contribuye de manera importante al logro escolar de los hijos, ya que existen diversas características de las mismas que afectan el desempeño académico de los estudiantes. Los autores clasifican estos factores en estructurales (nivel socioeconómico y capital cultural) y procesales (participación y expectativas con respecto a la educación de los hijos). El conocimiento de las características del contexto familiar resulta importante a la hora de planificar un programa de apoyo, estimulación y orientación vocacional de los estudiantes sobresalientes (Martínez, 2012; Valdés, Vera y Yáñez, 2012).

La investigación realizada en otros contextos ha puesto en evidencia que en sentido general la relación de las familias con los estudiantes sobresalientes tiende a ser positiva. Los padres expresaron tener altas expectativas con respecto al desarrollo académico de los hijos con aptitudes sobresalientes y percibían como necesarias actividades extra-curriculares para fomentar mayores niveles de desempeño (Pickel, 2011). Por su parte, Snowden y Christian (1997) reportaron que las familias de estudiantes sobresalientes exponían con frecuencia a sus hijos a experiencias culturales diversas, desde visitas al zoológico y museos hasta la participación en actividades deportivas o artísticas. Reportaron su interés por combinar las necesidades e intereses del hijo intelectualmente sobresaliente con las necesidades e intereses de la familia como unidad.

En México la investigación con respecto a las familias de los sobresalientes es aún escasa, lo que se evidenció que en el transcurso de 10 años únicamente se localizaron dos publicaciones acerca del tema. En ambas se encontró que las

familias de los sobresalientes logran adaptarse efectivamente a la presencia de un hijo con estas características y poseen un clima familiar positivo (Gómez y Valadez, 2010; Valdés et al., 2011). Sin embargo, los pocos estudios realizados en el tema evidenciaron la necesidad de ampliar las investigaciones de manera tal que permitan una mejor comprensión de la dinámica de estas familias.

Método

Se realizó un estudio no experimental de tipo descriptivo con el fin de identificar factores de riesgo académicos, familiares y socioemocionales en estudiantes sobresalientes que cursaban el bachillerato.

Participantes

Se consideró como base una población de 220 estudiantes de bachillerato de un Estado de Noroeste de México identificados con aptitudes intelectuales sobresalientes en un estudio realizado por Valdés et al. (2011). A través de un muestreo aleatorio simple tomando como base una probabilidad de éxito del 50% y un nivel de confianza del 95% (p=.50; q=.5) se seleccionaron a 133 estudiantes para participar en el estudio. La muestra estuvo conformada por 70 (52.2%) hombres y 63 (47.8%) mujeres con una edad promedio de 16.8 años, siendo el mínimo 15 y el máximo 18 años.

Instrumentos

Para el estudio se utilizaron dos instrumentos los que se describen brevemente a continuación:

Ficha de datos generales. Mediante esta se obtuvieron datos de los estudiantes relativos al área académica (antecedentes de problemas de conducta y aprendizaje en la escuela, promedios de calificaciones en los diferentes niveles y

elección vocacional) y familiar (empleo, escolaridad de los padres y recursos para el estudio).

Subescala de Autoconcepto Social de la "Escala Multidimensional de Autoconcepto" elaborada por La Rosa y Díaz (1991) y adaptada por Yáñez, Valdés y Vera (2012). Esta subescala evalúa la percepción del individuo acerca de aspectos relativos a su conducta social y la evaluación que realizan de la misma los otros. Yáñez et al. (2012) reportaron obtener a través de un análisis factorial con el método Varimax y extracción de componentes principales dos factores que denominaron: "Autoconcepto prosocial", que involucró características que favorecen la convivencia y la adaptación social en nuestra cultura y "Autoconcepto disocial", que integró rasgos que se asocian a dificultades en las relaciones sociales. Ambos factores explicaron el 45.8% de la varianza total de los puntajes. La confiabilidad medida a través del Alfa de Cronbach fue de .81, lo que la ubicó como aceptable.

En este estudio el instrumento se contestó utilizando una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta que fueron 'Totalmente en Desacuerdo' (1), 'En desacuerdo' (2), 'Más o menos en desacuerdo' (3), 'Más o menos de acuerdo' (4), 'De acuerdo' (5), 'Bastante de acuerdo' (6) y 'Totalmente de acuerdo' (7). Los reactivos se codificaron de manera que los puntajes más altos indicaran la presencia de un autoconcepto social más alto. Para esto se estableció que puntajes con una media igual o superior al valor 'De acuerdo' (5) de la escala indicaron un autoconcepto social.

Escala de Clima Familiar de Moos, Moos y Trickett (1984) adaptada por Valdés, Carlos, Vera y Montoya (2012). Los autores a través de un análisis factorial confirmatorio sostuvieron la validez de un modelo para la medición del clima familiar integrado por dos factores: "Apoyo", que comprende actitudes y conductas que favorecen la comunicación y ayuda y "Conflicto", actitudes y conductas que dificultan la comunicación y promueven dificultades en las relaciones entre los miembros de la familia.

La escala se contestó utilizando una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta que van desde 'Nunca' (1), 'Muy pocas veces' (2), 'Pocas veces' (3), 'A veces' (4), 'Regularmente' (5), 'Casi siempre' (6) y 'Siempre' (7). Los reactivos se codificaron de manera que los puntajes más altos indicaran la presencia de un clima familiar positivo y se consideró que las medias de los puntajes iguales o superiores al valor 'Regularmente' (5) de la escala indicaron la presencia de un clima familiar positivo.

Procedimiento

Para obtener la información como primer paso se procuró el consentimiento informado por escrito de los padres de familia y los directores de las escuelas. Posteriormente se solicitó la participación voluntaria de los estudiantes garantizándoles la confidencialidad de la información que brindarán.

Resultados

La presentación de los resultados se realizó atendiendo a los distintos contextos de desarrollo de los estudiantes sobresalientes. De esta manera, se identificaron factores de protección y de riesgo en lo académico, familiar y socioemocional.

Factores de protección

Área académica. Se apreció un buen ajuste de estos estudiantes a las demandas de la escuela, lo cual se evidenció en que el 98% no reportó haber tenido problemas de conducta o de aprendizaje en la escuela.

Gran parte de este grupo de estudiantes se caracterizó por poseer una historia académica exitosa, ya que en todos los niveles educativos evidenciaron un buen desempeño académico, obteniendo calificaciones por encima de nueve

puntos las cuales se consideran como indicadoras de un nivel excelente de desempeño (Ver tabla 1).

Tabla 1.

Medias y distribución de los promedios académicos de los estudiantes sobresalientes.

Nivel educativo	Promedio	f	Porcentaje (%)
Primaria	9.6	110	82.7%
Secundaria	9.4	102	76.7%
Bachillerato	9.1	101	75.9%

Un último aspecto de esta área que se puede considerar como una fortaleza se ubicó en el hecho de que la mayoría (74%) de los estudiantes había tomado una decisión vocacional y refirieron sentirse seguros de la misma. Las áreas de estudio hacia las que manifestaron mayor interés fueron las de ingenierías, ciencias biológicas y de la salud, siguiéndole ciencias sociales (Ver tabla 2).

Tabla 2.

Distribución de estudiantes por área de estudio seleccionada

Área de elección	f	Porcentaje (%)
Ciencias Exactas y Naturales	1	.8%
Ciencias Económicas y Administrativas	10	7.5%
Ciencias Sociales	25	18.9%
Ciencias Biológicas y de la Salud	30	22.6%
Ingeniería	32	24.2%
Total	98	74%

Área familiar. Se encontró que el 98.5% de los padres de los estudiantes cuentan con empleo y el 39.8% posee estudios de educación superior, porcentaje

que si bien parece bajo no lo es tanto cuando se tiene en cuenta el nivel de escolaridad promedio en el país. También es de señalar que un alto porcentaje de los estudiantes cuenta con condiciones y recursos para el estudio, lo que se evidenció en que la mayoría no trabaja y cuenta con computadora e Internet en sus casas (Ver tabla 3).

Tabla 3.

Distribución de estudiantes en cuanto a condiciones y recursos para el estudio.

Área evaluada	f	Porcentaje (%)
No trabaja	109	82%
Cuenta con computadora en la casa	113	85%
Cuenta con Internet en la casa	106	79.7%

En lo relativo al clima familiar, se apreció que la media del grupo se encontró por encima del valor cinco de la escala, lo que indicó la presencia de un clima familiar positivo. Esta situación fue reportada por más del 70% de los estudiantes (Ver tabla 4).

Tabla 4.

Medias y distribución de estudiantes que reportaron un Clima Familiar positivo.

	Media	f	%
Clima familiar	5.50	98	73.7%

Área socioemocional. Este aspecto se evaluó a través del autoconcepto social, donde se identificó que la mayoría de estos estudiantes visualizaban en sí mismo un alto nivel de características prosociales, que se asociaron a la presencia de adecuadas relaciones interpersonales (Ver tabla 5).

Tabla 5.

Medias y distribuciones de estudiantes con puntajes iguales o superior al valor cinco de la escala de Autoconcepto Social

	Media	f	%
Autoconcepto social	5.52	104	78.8%

Factores de riesgo. Como se aprecia a continuación los factores considerados de riesgo se presentaron en una parte minoritaria de los estudiantes sobresalientes.

Área académica. Se encontró que alrededor de un 20% de los estudiantes presentó promedios académicos que no reflejan sus potencialidades reales y que por lo tanto indican un subdesempeño, razón por la cual se consideraron un factor de riesgo dentro del grupo (Ver tabla 6). Un aspecto interesante es que se determinó que en este grupo existieron proporcionalmente más hombres que mujeres (X^2=9.023; p=.003).

Tabla 6.

Medias y distribución de estudiantes sobresalientes con subdesempeño académico.

Nivel educativo	Promedio	f	Porcentaje (%)
Primaria	8.7	23	17.3%
Secundaria	8.6	31	23.3%
Bachillerato	8,2	32	24.5%

En lo relativo a la decisión vocacional se identificó que un 26% de los estudiantes manifestó falta de decisión e inseguridad al respecto. En este grupo no fueron significativamente diferentes la proporción de hombres y mujeres (X^2=.039; p=.844).

Área familiar. Aquí es de señalar que la mayoría de los padres de estos estudiantes (60.2%) no contó con estudios de educación superior, lo cual sugiere que muchos de no poseen un elevado capital cultural en sus familias.

Otro aspecto, que es necesario tener en cuenta es que un poco más del 25% de los estudiantes manifestó la presencia de dificultades en el clima familiar (Ver tabla 7). No se encontraron diferencias significativas en la proporción de hombres y mujeres en esta variable (X^2=1.907; p=.167).

Tabla 7.

Medias y distribución de estudiantes con puntajes inferiores al valor cinco de la escala de Clima Familiar

	Media	f	%
Clima familiar	4.11	35	26.3%

Área socioemocional. Aquí se puede señalar que alrededor del 20% de los estudiantes sobresalientes presentaron dificultades en la percepción de su autoconcepto social (ver tabla 8). No se encontraron diferencias en la proporción de hombres y mujeres en este grupo (X^2=2.320; p=.128).

Tabla 8.

Medias y distribuciones de estudiantes con puntajes inferiores al valor cinco de la escala de Autoconcepto Social

	Media	f	%
Autoconcepto social	4.23	29	21.2%

Conclusión

Atendiendo al objetivo del estudio que consistió en identificar factores de riesgo y protección en estudiantes de bachillerato con aptitudes intelectuales sobresalientes. Se puede afirmar que en general constituye un grupo con alta

presencia de factores de protección, mismos que se asocian a una mayor resiliencia a crisis predecibles e impredecibles del desarrollo, lo que concuerda con lo reportado en otros estudios realizados con respecto al tema (Blanco, Ríos y Benavides, 2006; Colangelo y Brower, 1987).

Se encontró que la mayor parte de los estudiantes intelectualmente sobresalientes presentan como factores de protección, una historia escolar que indica un buen ajuste social y académico, certeza vocacional, cuentan con adecuadas condiciones y recursos para el estudio, poseen un autoconcepto social positivo y se desenvuelven en climas familiares favorables.

No obstante, como factores de riesgo es necesario considerar que la mayor parte de estos estudiantes provienen de familias cuyos padres no cuentan con estudios de educación superior, lo que puede implicar ciertos déficits en los capitales culturales de los mismos. Además se tiene que tener en cuenta que existe un subgrupo de estudiantes sobresalientes, que si bien minoritario, requiere atención por presentar factores de riesgo tales como un desempeño académico por debajo de sus potencialidades, falta de claridad en la elección vocacional, dificultades en el autoconcepto social y en el clima de sus familias.

Estos resultados apuntan la necesidad de desarrollar programas generales dirigidos a estimular el desarrollo de los capitales culturales de los estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes que participaron en el estudio. Además es necesario considerar dos posibles tipos de intervenciones unas dirigidas a fortalecer los factores protectores en el grupo de estudiantes que ya los poseen y otras más especializadas enfocadas en corregir los factores de riesgo del subgrupo donde estos se encuentran presentes.

La información del estudio confirmó la idea de que los estudiantes intelectualmente sobresalientes no constituyen un grupo homogéneo (Gotzent y González, 1993; Rimm, 2010). Este hallazgo cobra importancia para la intervención educativa si se considera que estos aspectos tienen influencia para el desarrollo general de los alumnos sobresalientes en términos de bienestar

psicológico y el ajuste social (Al-Shabatat et al., 2010; Neihart et al. 2002; Bain y Bell, 2004; Winne, Woodlands y Wong, 2001).

Referencias

Alencar, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología, 26,* (1), 42-62.

Alonso, J. (2003). *Educación de los alumnos con sobredotación intelectual.* Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de España: Centro Huerta del Rey.

Al-Shabatat, M., Abbas, A. & Nizam, I. (2010). The direct and indirect effects of the achievement motivation on nurturing intellectual giftedness. *International Journal of Human and Social Sciences, 5* (9), 580-588. Recuperado el 10 de febrero de 2013 de http://www.waset.org/journals/ijhss/v5/v5-9-86.pdf.

Aresu, E. (2010). *Superdotación: intervención educativa y familiar.* Tesis de licenciatura no publicada. España: Universitat Abat Oliba.

Bain, S. & Bell, S. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly, 48*, 167–178.

Blanco, R., Ríos, C. & Benavides, M. (2006). Respuestas educativas para niños con talento. En: M. Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco (comps.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 49-60). Santiago de Chile, Chile: OREAL/UNESCO.

Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Santorum, R. & Castro, F. (2009). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia.* Ponencia. X Congreso Galego- Portugués. Portugal, Universidad do Minho.

Borges, A. & Hernández, C. (2005). La superdotación en la primera infancia. *Canarias Pediátrica*, *9*, (3), 29-33.

Castejón, J., Prieto, M. & Rojo, A. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En: M. Prieto (comp.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 17-40). España: Aljibe.

Castiglione, F. (2006). *Situaciones de conflicto en la escuela del sujeto con altas capacidades*. España: Col-legi Oficial de Psicolegs de Catalunya.

Colangelo, N. & Brower, P. (1987). Gifted youngsters and their siblings: long-term impact of labeling on their academic and personal self-concepts. *Roper Review, 10*, 101-103.

Eccles, J. & Roeser, R. (2011). Schools developmental context during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21* (1), 225-241.

Gómez, M. & Valadez, M. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca, 15* (17), 67-85.

Gotzent, C. & González, C. (1993). Socialización. en: L. Pérez (comp.), *10 palabras claves en superdotados* (pp. 215-244). España: Verbo Divino.

La Rosa, J. & Díaz, R. (1991). Evaluación del autoconcepto. Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología, 2* (1), 15-33.

Martínez, M. (2012). Pautas de orientación a padres de niños (as) con altas capacidades. en: M. Valadez, J. Betancourt & M. Zavala (comps.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (2da ed.) (pp. 355-376). México: Manual Moderno.

McCoach, D. & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review, 25* (2), 61-65.

McWhirter, J., McWhirter, B., McWhirter, A. & McWhirter, E. (1993). *At risk youth: A comprehensive response*. USA: Brooks/Cole Publishing.

Moos, R., Moos, B. & Trickett, E. (1984). *FES, WES, CIES, CES. Escalas de Clima Social*. Madrid, España: TEA.

Neihart, M. (2010). Identifying and providing services to twice exceptional children. en: Pfeiffer (comp.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 130-160). USA: Springer.

Olszweski-Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social support. *Roeper Review, 23*, 65-71.

Organization for Economic Co-operation and Development (2007). *Higher education and regions. Global competitive, locally engaged*. France: OCDE.

Organization for Economic Co-operation and Development (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes* (Volume II). Recuperado el 20 de enero de 2013 de http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en

Paba, C., Cerchiaro, E. & Sánchez, L. (2008). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa María, Colombia*. Universitas Psychologica*, *7*(1), 251-262.

Peñas, M. (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Tesis doctoral no publicada. España: Secretaría General Técnica.

Pickel, L. (2011) *Parent perceptions of preadolescent giftedness and self concept*. Tesis no publicada. USA: College of Osteopathic Medicine.

Rimm, S. (2010). Underachievement syndrome: A psychological pattern. en: S. Pfeiffer (comp.), *Handbook of giftedness in children* (pp.161-190). USA: Springer.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and proactive mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*, 316-331.

Sánchez, M. (2006).*Configuración Cognitivo-Emocional en Alumnos de Altas Habilidades*. Tesis Doctoral no publicada. España: Universidad de Murcia.

Schroer, A. & Dorn, F. (1986). Enhancing the career and personal development of gifted college students. *Journal of Counseling and Development, 64*, 567-571.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes intelectuales sobresalientes*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2010, en http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/htm//aspoba-tendida_grado.html.

Shore, B. & Kanevsky, L. (1993). Thinking processes: being and becoming the gifted. En K. Heller, F. Monks & A. Passow (comps.), *International handbook research and development of giftedness and talent* (pp. 137-147). Oxford, England: Pergamon Press.

Snowden, P. & Christian, L. (1997). Parenting the young gifted child: supportive behaviors. *Roeper Review, 21*, (3), 215-221. Recuperado el 10 de diciembre de 2012 en http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6470/is_3_21/ai_n28728470/

Valdés, A., Arreola, C. & Montoya, G. (2012). Estado del arte de la investigación acerca de estudiantes con aptitudes sobresalientes en México. en: A. Valdés & J. Vera (comps.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp.156-170). México: Pearson.

Valdés, A., Carlos, E., Vera, J. & Montoya, G. (2012). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir las relaciones familiares en adolescentes intelectualmente sobresalientes. *Pensamiento Psicológico, 10* (1), 39-50.

Valdés, A., Carlos, E., Vera, J., Sánchez, P., Torres, G., Montoya, G. et al. (2011). *Detección y estimulación de estudiantes de bachillerato con aptitudes sobresalientes en la zona sur del Estado de Sonora*. Reporte Técnico no publicado del proyecto de investigación financiado por Conacyt. Instituto Tecnológico de Sonora, México.

Valdés, A. & Urías, M. (2010), Familia y logro escolar. en: A. Valdés & J. Ochoa (comps.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (pp. 39-48). México: Pearson.

Valdés, A. & Vera, J. (2012). Hacia una definición del sobresaliente. en: A. Valdés & J. Vera (comps.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp. 2-13). Distrito Federal, México: Pearson.

Valdés, A., Vera, J. & Yáñez, A. (2012). El papel de la familia en la atención a los estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes. en: A. Valdés & J. Vera (comps.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp. 93-103). México: Pearson.

Yáñez, A. & Valdés, A. (2012). Políticas públicas y modelos para la identificación y atención de estudiantes sobresalientes en México. en: A. Valdés & J. Vera (comps.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp. 141-156). México: Pearson.

Yáñez, A., Valdés, A. & Vera, J. (2012). Caracterización del autoconcepto de estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes. en: R. Díaz, S. Rivera & I. Reyes (comps.), *Aportaciones actuales de la psicología social Volumen I* (pp. 169-173). México: AMEPSO.

Watson, C., Quatman, T. & Edler, E. (2002). Career aspirations of adolescent girls: effects of achievement level, grade, an single-sex school environment. *Sex Roles, 46* (9), 323-335.

Winne, P., Woodlands, M. & Wong, B. (2001). Comparability of self-concepts among learning disabled, normal, and gifted student. *Journal of Learning Disabilities, 15* (8), 470-475.

Zavala, M. (2012). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. en: M. Valadez, J. Betancourt & M. Zavala (comps.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (2da ed.) (pp. 25-44). México: Manual Moderno.

CAPÍTULO 6
PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA PARA UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA INTEGRADO EN PREESCOLAR

ADAPTED CURRICULUM PROPOSAL FOR HEARING IMPAIRED STUDENT WITH INTEGRATED PRESCHOOL

Fernanda Alicia Aragón Romero

Pamela María Ruiz Paredes

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261

Resumen

El objetivo de esta investigación fue conocer el efecto de una propuesta curricular adaptada y encaminada al desarrollo de las competencias de lenguaje oral en un alumno con discapacidad auditiva integrado en una institución preescolar del Estado de Sonora. El tipo de investigación fue un estudio de caso de tipo intrínseco de enfoque cualitativo que tiene como sujeto de estudio a un alumno con discapacidad auditiva que asiste a tercer grado de preescolar. Se utilizaron la lista de cotejo y la observación participante con apoyo de videograbación y registro anecdótico como estrategias para la recolección de la información; para procesar la información recabada, se realizó la triangulación de los instrumentos antes mencionados. El análisis e interpretación de resultados fue basado en categorías de análisis. Los resultados muestran que la propuesta implementada tuvo un impacto favorecedor en el desarrollo de competencias del alumno, ya que al contar con herramientas que facilitaban el acceso al desarrollo de competencias del lenguaje oral, gradualmente adquiría otras habilidades y destrezas, incluyendo la mejora de su socialización.

Palabras claves: Propuesta curricular adaptada, competencias de lenguaje oral, discapacidad auditiva, necesidades educativas especiales (NEE).

Abstract

The objective of this research was to determine the effect of a curriculum tailored towards the development of oral language skills in hearing impaired student

integrated into an institution Sonora State Preschool. The research was a case study of intrinsic type of qualitative approach that has as a subject of study for a student with hearing impairment attending preschool through third grade. We used the checklist and participant observation with video recording support and anecdotal record as strategies for data collection; to process the information gathered, was triangulating the above instruments. The analysis and interpretation of results was based on categories of analysis. The results show that the proposed implemented flattering impacted on the development of student competencies, and that having access tools to facilitate the development of oral language skills, gradually acquired other skills, including improving their socialization.

Keywords: adapted curriculum proposal, oral language skills, hearing impairment, special educational needs.

Planteamiento del problema

En los últimos años se ha empezado a hablar de la diversidad que caracteriza a las personas y también un aula, debido a los distintos intereses, ritmos y estilos de aprendizaje que coexisten en los alumnos que allí se atienden. No obstante las posibles, grandes o menores diferencias, todos los alumnos tienen derecho a recibir las mismas oportunidades para desarrollar las competencias establecidas en el currículo básico, incluyendo aquellos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad.

El concepto *necesidades educativas especiales* hace referencia a los mayores recursos o recursos diferentes que requieren algunos alumnos para acceder a los contenidos y competencias establecidas en el currículo básico. El termino recursos educativos tiene como referente inmediato un mayor número de profesores o especialistas, la ampliación del material didáctico, la supresión de barreras arquitectónicas; pero definitivamente, el recurso más indispensable es la preparación y competencia profesional de los docentes, para que estén en posibilidad de elaborar un proyecto educativo con adaptaciones curriculares, adecuar el sistema de evaluación y tener flexibilidad para utilizar nuevas metodologías a fin de que los alumnos con NEE accedan al currículo básico.

En el nivel de preescolar, actualmente el programa vigente es el de 2011, cuyo antecedente inmediato es el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP, 2004) derivado del proceso de renovación curricular y pedagógica que se dio ese mismo año y que sufrió leves modificaciones a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica, con el propósito de concretar la articulación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, publicándose la versión 2011 en el marco del Plan de estudios para la educación básica de ese mismo año.

Tanto el PEP 2004 como el 2011, tienen un enfoque basado en competencias, lo cual implica que la educadora, mediante el diseño de situaciones didácticas, realice actividades que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro y sean cada vez más seguros, autónomos, creativos y participativos (SEP, 2004, SEP, 2011). El PEP está organizado en 6 campos formativos, siendo el primero de ellos el de Lenguaje y Comunicación, sustentado en que la función principal de la educación preescolar es desarrollar el lenguaje, refiriéndose a éste “una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva y al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido para aprender” (SEP, 2004:57).

El lenguaje desempeña un papel importante en la evolución de las afectividades, en la formación de la personalidad y en el acceso a la vida social. Para la adquisición del lenguaje hay un periodo de tiempo privilegiado, que son los primeros años de vida; en los primeros 5 años de edad, los niños adquieren su identidad personal, desarrollan capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social. La educación preescolar interviene justamente en esta etapa tan productiva y sensible.

El lenguaje tiene un efecto importante en el desarrollo emocional de los preescolares, les permite adquirir mayor confianza y seguridad, lo que a su vez ayuda a su integración social. El uso del lenguaje es la herramienta fundamental para mejorar sus capacidades cognitivas y expresivas (Goodman, 1999). Cuando los niños presencian y participan en eventos comunicativos, en los que comparten

con sus iguales experiencias, ideas y conocimientos, son capaces de apreciar que el uso del lenguaje les permite satisfacer necesidades personales y sociales.

Los menores con discapacidad no están exentos de lo anterior, también requieren desarrollar sus competencias de lenguaje y comunicación, incluso aquellos que presentan una discapacidad auditiva. Un niño sordo tiene la necesidad, como cualquier otro, de comunicar sus estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias; de compartir información a través del lenguaje (Serafín, 2008). Sin embargo, la audición es una de las funciones más importantes para la comunicación y por tanto, la pérdida de la misma supone una grave discapacidad para la adquisición del lenguaje y su uso con intención comunicativa. Fleischmann (2008), defiende la idea de que, sin importar si la persona es sorda u oyente, la falta de un lenguaje genera problemas en el desarrollo del pensamiento.

Los avances en el dominio del habla no dependen sólo de la posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados (SEP, 2004). Aprender a escuchar ayuda a los niños a afianzar ideas y a comprender conceptos. Desde esta perspectiva, adquiere suma relevancia, en función de la equidad educativa, el proporcionar a los alumnos sordos, oportunidades para compensar sus deficiencias en el habla y en la escucha y estar en posibilidad de desarrollar las competencias cognitivas, sociales y afectivas asociadas al lenguaje oral.

En virtud de lo anterior, es posible afirmar que el preescolar se convierte en un espacio propicio para detectar a niños con dificultades auditivas e implementar el aprendizaje de nuevas formas de comunicación, sean éstas, de acuerdo a sus particulares características y potencialidades, las capacidades de habla y escucha convencional o de otras formas alternas como puede ser el lenguaje de señas o la lectura labio facial. Todo esto conlleva la implicación del concepto de adecuaciones curriculares, como la estrategia que permitirá a la educadora favorecer las competencias del lenguaje y comunicación en los alumnos con discapacidad auditiva.

Desde esta perspectiva, y ante el hecho de tener integrado en un grupo de tercer grado de preescolar a un alumno con discapacidad auditiva, surge la siguiente problemática a resolver: ¿De qué manera se puede favorecer el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación en un alumno con discapacidad auditiva integrado en un grupo de tercer grado de preescolar? Para tratar de resolver el problema planteado se realizó una investigación basada en un estudio de caso, con el objetivo de conocer el efecto de una propuesta curricular adaptada y encaminada al desarrollo de las competencias de lenguaje oral en un alumno con discapacidad auditiva que asiste a tercer grado de preescolar.

La integración educativa: un modelo educativo para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales

Es un hecho que en el marco de la integración educativa, cada vez son más las escuelas que abren sus puertas a alumnos con discapacidad y enfrentan el reto de ofrecerles una respuesta educativa con equidad, asegurando que todos reciban la atención que requieren para el desarrollo de conocimientos y habilidades para la vida. Estas escuelas, más allá de integrar alumnos que presentan necesidades educativas especiales en sus aulas, promueven la atención a la diversidad y con ello, una sociedad más flexible y abierta. No obstante, para arribar a este momento se ha tenido que recorrer un largo camino.

En general es sabido que las personas con discapacidad o algún otro tipo de trastorno en el desarrollo, han pasado por distintas formas de ser concebidas y tratadas, con base en el modelo social prevaleciente, desde el abandono y la eliminación en los tiempos primitivos, la visión paradójica entre caritativa y demoníaca dominante en la edad media, producto de la influencia de la iglesia cristiana, hasta llegar al naturalismo psiquiátrico entre los siglos XVI y XVIII (Capacce y Lego, SEP, 2000), a partir de donde inician las primeras experiencias educativas, si bien con enfoque terapéutico para las personas con discapacidad (Verdugo, 1995).

Fue precisamente con sordos con quienes se obtuvieron las primeras experiencias educativas, demostrando que eran capaces de aprender con métodos de enseñanza específicos. Pedro Ponce de León consiguió con éxito enseñar a un pequeño grupo de sordos a hablar, leer y escribir, promoviendo un cambio ideológico positivo hacia estas personas que derivó en otras acciones como la apertura de la primera escuela para sordos en París por parte de Juan Bonet y el abad De l'Epee (Peredo, 2008).

En México, se fundó la escuela de Sordomudos en 1861 (Rodríguez, 2009), iniciando la era de las instituciones que se extendió hasta la mitad del siglo XX, cuando se empezó a generar en ciertos sectores de la sociedad inconformidad, principalmente en los padres de familia, quienes empiezan a cuestionar por qué sus hijos eran segregados y aislados (Arnáiz, 2003).

En la década de los 90´s, a partir de la Declaración de Salamanca y las recomendaciones de la UNESCO, permea el principio de normalización y en contraparte a la marginación del discapacitado, se abre paso la postura de su reintegración en la sociedad, gozando de los mismos derechos que los otros seres humanos y defendiendo la idea de que la educación para estas personas no consiste en curarlas o rehabilitarlas, sino en hacer que adquieran conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida cotidiana (Toledo, 1985).

La integración no implica únicamente la idea de la inserción escolar, en el sentido de abrir las puertas de los centros educativos señalados a los menores con discapacidad, sino lograr avances en el aprendizaje y alcanzar los objetivos educativos planteados, es decir, lograr una permanencia exitosa. Esta visión ha promovido la utilización de términos menos negativos emocionalmente; el niño es un educando no un paciente al que se le brinda educación, no tratamiento. Así, surge el término alumno con necesidades educativas especiales.

Al referirse a alumnos con necesidades educativas especiales se quiere significar "aquellos alumnos que presentan cualquier tipo y grado de dificultades para el aprendizaje, en un continuo que va desde las más leves y transitorias a las

más graves y permanentes” (Warnock, en Garrido, 2002:21). Brennan (Garrido, 2002), afirma que hay una necesidad educativa especial, cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno. Por tanto, las NEE pueden estar o no asociadas a una discapacidad, tal es el caso de los alumnos que presentan discapacidad auditiva.

Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva

El alumno con discapacidad auditiva es aquel que no puede escuchar normalmente, debido a algún tipo de anormalidad en el órgano de la audición: el oído. La pérdida auditiva puede ser desde lo más superficial hasta lo más profundo. Las personas con pérdida auditiva dependen más del sentido de la vista para su comunicación y desenvolvimiento social que las personas con audición normal (Romero y Nasielsker, 2000: 17).

En este sentido, el grupo de alumnos con discapacidad auditiva es tan heterogéneo que resulta complicado establecer las diferencias entre ellos. Las personas con pérdida auditiva suelen depender más del sentido de la vista para su comunicación y desenvolvimiento social que las personas con audición normal. Uno de los retos de la escuela es contribuir a la oportuna identificación de los alumnos con pérdida auditiva y ofrecerles el apoyo adecuado.

Culturalmente, la persona con discapacidad auditiva es considerada como una persona que no oye y por lo tanto, no habla. El tema de la educación y adaptación social de los alumnos con discapacidad auditiva es diverso, complejo y polémico. Tradicionalmente, la educación ha sido eminentemente terapéutica, el objetivo del currículo escolar es dar al sujeto lo que le falta: la audición, y su derivado: el habla. Palabras como *rehabilitar, adiestrar, dar, reforzar, indicar*, son

frecuentes en el discurso pedagógico de la educación del alumno con discapacidad auditiva.

Se dice que un niño tiene necesidades educativas especiales derivadas de dificultades auditivas cuando presentan déficit en la captación de estímulos sonoros por parte de sus receptores sensoriales (Garrido, 2002: 27). Por su parte, Puigdellívol (2007) define el déficit auditivo como "la pérdida de audición que impide una correcta captación del sonido y, en especial, del lenguaje hablado" (p. 242). El mismo Puigdellívol (1996) menciona que existen diferentes grados de déficit auditivo en función de la gravedad de dicha pérdida:

- Déficit auditivo leve o ligero, cuando hay una pérdida auditiva media (entre las diferentes frecuencias en que se ubica el habla: 500, 1000 y 2000 herzios) de 20 a 40 decibelios. En estos casos, el habla se puede percibir con la sola excepción de algunos elementos fonéticos de alta frecuencia.
- Déficit auditivo medio, cuando la pérdida se sitúa entre los 40 y 70 decibelios, en estos casos, prácticamente la totalidad de la cadena fonética puede ser percibida con la ayuda de una prótesis auditiva y un entrenamiento adecuado.
- Déficit auditivo grave, cuando la pérdida mediana se sitúa entre los 70 y 90 decibelios. La prótesis auditiva y el entrenamiento adecuado permiten en estos casos, la captación de algunos fonemas y de los elementos suprasegmentales del habla (el énfasis, el ritmo, la entonación, etc.). Sin embargo, resultan imprescindibles el tratamiento logopédico (terapia basada en el juego) y el aprendizaje de la lectura labial para un correcto desarrollo del lenguaje.
- Déficit auditivo profundo, cuando la pérdida mediana supera los 90 decibelios, pudiendo llegar a la ausencia total de audición. Cuando la afectación es congénita, impide la normal adquisición del habla, siendo inevitable la mudez.

Algunos elementos que tienen una incidencia esencial en el desarrollo del niño o niña con este déficit son los siguientes (Puigdellivoll, 2007):

1. El grado y el momento en que se produjo la pérdida auditiva: resulta crucial el momento de aparición del déficit. En el caso de que éste se produzca antes de

la aparición del habla (alrededor de los tres años), dando lugar a las llamadas sorderas prelocutivas, su incidencia en el desarrollo será incomparablemente mayor que cuando el déficit aparece más tardíamente (sorderas poslocutivas). Y esto es así por la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo.

2. Las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento. En este punto existen diferentes interpretaciones de cómo se produce el desarrollo del niño sordo. En primer lugar, en que las personas sordas tienen pensamiento más vinculado a lo directamente percibido y con menor capacidad de pensamiento abstracto e hipotético que las oyentes. Pero, segundo lugar es necesario señalar que los estudios realizados sobre el desarrollo intelectual de alumnos sordos, en su mayoría llevados a cabo desde una óptica piagetiana, coinciden en demostrar que su evolución cognoscitiva puede seguir un proceso equiparable al de los oyentes y que disponen de un nivel intelectual semejante, aunque con un significativo desfase temporal en la adquisición de habilidades que implican operaciones lógicas complejas y pensamiento formal.
3. Las consecuencias evolutivas de la sordera más allá del desarrollo del lenguaje. Las dificultades en el proceso de elaboración del lenguaje tienen repercusiones evidentes en el desarrollo del niño sordo, más allá de la estricta esfera lingüística. Marchesi y Martín (1996) apuntan cuatro de especial importancia:

- Las limitaciones apreciables en el juego simbólico.
- Las dificultades apreciadas en su capacidad de anticipar situaciones de autorregulación y en la planificación de la conducta.
- Las dificultades derivadas de la menor cantidad de información a la que tienen acceso.
- Finalmente, las dificultades que experimentan en el procesamiento de la información, cuando aún no han alcanzado cierto dominio de las estructuras lingüísticas, debido a la utilización de códigos diferentes para representarse mentalmente de la información.

4. Los efectos de los déficits auditivos graves en los planos emocional y social. Numerosos estudios sugieren que los niños sordos no están tan socialmente maduros como los niños oyentes de su misma edad, manifestándose más dependientes de un adulto y menos capaces de asumir responsabilidades.

Las personas con discapacidad auditiva dependen más del sentido de la vista para su comunicación y desenvolvimiento social que las personas con audición normal. "Cuando la audición se encuentra afectada, la vista asume una doble función: mantener el contacto con el medio exterior para dar estabilidad y seguridad, y conservar la atención en las tareas concretas que se realizan" (Romero y Nasielsker, 2000: 18)

Teniendo en cuenta que entre las necesidades específicas de los niños sordos está el contar tempranamente con una lengua para comunicar y pensar, así como recibir información precisa y eficaz sobre su entorno físico, social y emocional, Gutiérrez (2007), menciona un listado de necesidades que se deben tener presentes:

- Acceder tempranamente a un código que le permita comunicar y pensar es una de las primeras necesidades que han de ser atendidas educativamente en el niño sordo.
- Recibir información suficiente y precisa sobre el entorno físico, psíquico y social en que vive, necesidad de acceder, en la medida de lo posible, al currículo ordinario.
- Mejorar su competencia en la lengua de los parlantes, herramienta, por otro lado, imprescindible para acceder a la cultura escrita.
- Controlar su entorno para sentir una seguridad física y psicológica básica.
- Recibir explícitamente Información sobre normas y valores de la sociedad.
- Mejorar su autoconcepto y autoestima mediante una atención pedagógica que le brinde oportunidades de éxito.
- Ser aceptado y respetado en su diferencia y necesidad de un grupo de referencia.

El desarrollo comunicativo de la persona con pérdida auditiva también se encuentra vinculado con el nivel de dependencia que tenga de la visión así como con el grupo social al que pertenezca, de tal forma que sus posibilidades comunicativas diferirán según la cultura en la que la persona afectada se desenvuelva.

Cuando un alumno tiene pérdida auditiva ligera, la necesidad de compensación por medio de la vista es menor y regularmente logra desenvolverse como si oyera normalmente, siempre que cuente con la ayuda necesaria para acceder a la información, la comunicación y el aprendizaje en general. Pero si la pérdida auditiva es de grado mayor, esta necesidad de compensación implica modificaciones importantes en su forma de vida, en su familia y su ambiente escolar, pues esta persona depende fundamentalmente de la vista para comunicarse, aprender y acceder a la información.

Los alumnos con déficit auditivo pueden integrarse a la escuela regular siguiendo el modelo de integración completa o combinada, dependiendo de las características individuales y de las condiciones de la escuela. Para ello, se requieren apoyos extras, es decir, se deben realizar adaptaciones en el aula para que se apoye visualmente la comunicación y se mejoren las condiciones acústicas y en ciertos casos habrá que hacer otro tipo de adecuaciones curriculares cuando el alumno tenga dificultades con los contenidos o alguna habilidad especifica (Romero y Nasielsker, 2000). Lo anterior nos indica que las adecuaciones curriculares son imprescindibles para facilitar su proceso de integración educativa.

La propuesta curricular adaptada para alumno con discapacidad auditiva

Cuando se propone integrar al aula regular a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, las adecuaciones curriculares constituyen un elemento fundamental en la integración educativa. “Las adecuaciones curriculares son las modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del

currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica" (Garrido, 2002: 53).

La propuesta curricular adaptada es la herramienta en la que se especifican los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que presenta NEE para lograr su participación y aprendizaje, en ella se especifican los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares que se ofrecen para que el alumno logre lo propósitos educativos (SEP, 2006).

Garrido (2002) menciona que la elaboración de las adecuaciones curriculares debe tener en cuenta las características individuales del alumno sordo, pues de ello va depender la necesidad de mayores o menores adaptaciones en los elementos curriculares. De acuerdo a este autor, la propuesta curricular adaptada va dirigida a "promover y favorecer el desarrollo personal, intelectual, lingüístico y social, potenciando principalmente los aprendizajes considerados básicos e irrenunciables en relación a la comunicación" (p. 29).

El alumno sujeto de estudio asiste a la escuela regular en el grado que le corresponde según su edad, sin embargo, pese a su discapacidad auditiva no recibe apoyo de un maestro especialista en comunicación, por tal motivo se observa la necesidad de elaborar un propuesta curricular adaptada que favorezca el desarrollo de lenguaje y comunicación mediante adecuaciones que permitan al alumno lograr un aprendizaje apropiado e independiente, y al mismo tiempo recibir ayuda para superar dificultades. La propuesta curricular adaptada se basa en adecuaciones de acceso y en los elementos del currículo.

Las adecuaciones de acceso son las modificaciones en los espacios en instalaciones o la provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo común, o en su caso, el currículo adaptado, es decir, su propuesta curricular (García et. al., 2000: 162). Estas adecuaciones se encaminan a lograr que se den las condiciones físicas, como sonoridad, iluminación y accesibilidad, dentro de la escuela y sus instalaciones, para que los alumnos con NEE puedan utilizarlos de la manera más autónoma

posible e interactuar y comunicarse con las personas de la escuela: maestros, alumnos, personal de apoyo.

Las adecuaciones de acceso en el caso de un alumno con discapacidad auditiva, se relacionan principalmente con la ubicación espacial, a fin de mejorar el acceso a la comunicación, lo que implica asignarle un lugar cerca del profesor y lo más distante posible de las fuentes de ruido como ventanas, ventiladores, pasillos, oficinas, patios.

Garrido (2002) menciona algunas estrategias comunicativas a poner en acción con alumnos con discapacidad auditiva: Hablarle lo más cerca posible, colocándose a su misma altura y poniéndose enfrente; hablarle utilizando frases sencillas, pero completas, y gramaticalmente correctas. No hablar utilizando palabras sueltas o un estilo telegráfico demasiado simplificado; situar al alumno sordo junto a un compañero oyente que se haya distinguido por su mayor acercamiento o empatía hacia él; promover la participación del alumno sordo, prestar más atención al contenido que a la forma de sus emisiones, reforzar positivamente sus intervenciones orales ante sus compañeros, valorar sus dificultades y esfuerzos para expresarse y escucharle siempre.

Los avances tecnológicos contribuyen a mejorar las condiciones de vida de las personas con pérdida auditiva, en este caso se cuenta con ayuda de auxiliares de curveta, esto significa que el alumno dispone de una oportunidad de adquirir de modo más fácil, la lengua oral y por consiguiente acceder al currículo. Romero y Nasielsker (2000) mencionan ventajas y desventajas de los auxiliares de curveta:

Ventajas: La percepción y localización del sonido se realiza a la altura del oído, se elimina el problema de los cordones y roce de la ropa, que ocurre con los auxiliares de caja, son menos notorios que lo de caja, son potentes y se pueden utilizar en la mayoría de los casos.

Desventajas: Duran menos que los aparatos de caja, pues son más frágiles, las pilas, por ser de menor tamaño, tienen una vida más corta, la proximidad del micrófono y la bocina aumenta la posibilidad de retroalimentación (pitidos o silbidos).

Por otra parte, las adecuaciones a los elementos del currículo son "el conjunto de modificaciones que se realizan en las actividades, la metodología, los criterios y procedimientos de evaluación, los contenidos y los propósitos para así atender a las diferencias individuales de los alumnos" (García et. al., 2000: 164). Con estas adecuaciones se pretende lograr mayor participación de los alumnos con NEE en el currículo común y conseguir que accedan, por medio de una currícula adaptada, a los propósitos de su nivel educativo.

Con respecto a las adecuaciones a los elementos del currículo para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva, Romero y Nasielsker (2000) sugieren las siguientes:

- Adecuaciones en la metodología: a) Adecuación de algunos materiales como realizar cambios en el tipo y forma de las letras, incorporar esquemas o dibujos que faciliten la comprensión del tema; b) Adecuaciones en el contenido del lenguaje, modificaciones en las estructuras gramaticales y en el vocabulario; c) incorporación de ayudas en las actividades de enseñanza aprendizaje (ayudas visuales, ofreciendo un modelo a seguir, presentando información gráfica en apoyo a la información oral; ayudas verbales, dando instrucciones más sencillas, explicaciones concretas, ánimos y refuerzos).
- Adecuaciones en la evaluación: a) Utilización de técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación distintos de los del grupo, privilegiando aquellas que sean más accesibles a las capacidades del alumno; b) incorporación, en las actividades de evaluación, del tipo de ayuda más adecuado para el alumno (ayudas físicas, visuales o verbales).
- Adecuaciones en los contenidos y propósitos: a) Dar prioridad a los propósitos que marca el PEP 2004, haciendo énfasis en los referentes al campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

Romero y Nasielsker (2000: 120) mencionan algunas consideraciones para realizar estas adecuaciones para el alumno sordo:

- Promover el contacto visual. Antes de iniciar una explicación o conversación, es conveniente asegurarse que el alumno lo esté mirando, si es necesario, tocarle el hombro para que preste atención y entonces comenzar a hablar.
- Mantener una distancia de metro o metro y medio del receptor.
- Utilizar recursos visibles (dibujos, señalar objetos, gestos…) para apoyar la explicación. Aparte de utilizar el pizarrón, emplear rotafolios, láminas, fotografías, cartulinas, para hacer apoyos visuales más enriquecedores.
- Hablar a una velocidad moderada, con una intensidad normal y deteniéndose entre una y otra idea para que el alumno, pueda comprender lo que se le está diciendo.
- Hablar exagerando los movimientos faciales y gestos.

De acuerdo a Romero y Nasielsker (2000: 123) una importante adecuación curricular para alumnos con discapacidad auditiva es promover la participación de los compañeros en la integración del alumno con pérdida auditiva: Implicar a los alumnos en la integración de El alumno, informándoles sobre la discapacidad auditiva de su compañero, sus características y dificultades, y despertar la responsabilidad en ellos, pidiendo ayuda y sugerencias, para buscar formas prácticas de apoyarlo.

El presente trabajo de investigación basado en un estudio de caso, consiste en la puesta en marcha de una propuesta curricular adaptada que considera tanto adecuaciones de acceso como a los elementos del currículo, y cuyo propósito fundamental es favorecer el desarrollo del lenguaje y de un alumno con discapacidad auditiva que asiste a tercero de preescolar.

Metodología

La presente investigación tuvo un enfoque cualitativo basado en el método de estudio caso, que según Stake (1995), se caracteriza porque “presta atención especial a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos. Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular”

(p. 11). En este caso en particular se pretende conocer cómo, mediante adecuaciones curriculares, el alumno con discapacidad auditiva al igual que los alumnos oyentes, puede desarrollar, de acuerdo a su potencialidad, competencias de lenguaje que le permitan mejorar su comunicación.

El caso que se desea conocer a profundidad es el alumno con discapacidad auditiva integrado en el tercer grado de preescolar y los resultados de la investigación son solo aplicables a este caso, no se pretende generalizar a otros alumnos con necesidades educativas especiales similares. El comportamiento del menor es adecuado para un niño de su edad, sin embargo, se le dificulta la socialización con sus pares, ya que al cambiar de grupo se ha complicado el adaptarse a sus nuevos compañeros. Como todo niño, al enfrentarse a algo desconocido, existió en un primer momento miedo a lo nuevo, pero sus compañeros aceptan la integración e incentivaron de esa manera la no frustración y el no aislamiento. El contacto con sus maestras es natural y espontáneo.

La filosofía que la familia adopta para la comunicación del niño es oralista, por ello el objetivo principal de los auxiliares es que el niño integre la audición a todos los aspectos de su vida, para que pueda comunicarse oralmente, por lo que para esta investigación se descarta la lengua de señas mexicana (LSM).

En este sentido, y congruente con el modelo de comunicación total y el oralismo, cobra importancia estimular y favorecer las competencias del lenguaje oral que se proponen en el PEP. Así, se realizó la evaluación inicial, a fin de determinar el nivel en que ha adquirido estas competencias y lo que hace falta desarrollar a fin de diseñar y proponer la propuesta curricular adaptada.

El principal instrumento del presente estudio de caso es la observación participante, ya que es la técnica por excelencia de recogida de información en la investigación cualitativa. En este caso, el objetivo de la observación es conocer de qué manera, a través de una propuesta curricular adaptada, se favorece el desarrollo de las competencias de lenguaje oral establecidas en el campo formativo de lenguaje y comunicación en un alumno con discapacidad auditiva

integrado. Para la recogida de datos de dichas observaciones se hace uso del registro anecdótico como instrumento de apoyo.

De la misma forma, se utilizó una lista de cotejo, la cual consiste "en un listado de operaciones, o secuencias de acción, que el investigador utiliza para registrar su presencia o ausencia como resultado de una atenta observación" (Colás, 1998: 182). Mediante la lista de cotejo, interesa conocer qué competencias ha desarrollado el alumno, cuáles están en proceso de adquisición y cuáles son las que aún no ha logrado adquirir y con base en ello, elaborar, implementar y/o ajustar la propuesta curricular adaptada para el desarrollo óptimo de las competencias de lenguaje y comunicación.

Del Rincón et. al. (1995: 5) aseguran que el video se ha convertido en una herramienta indispensable para quienes realizan estudios observacionales en entornos naturales; por tal motivo, para triangular los resultados se hizo uso de la videograbación, la cual es precisa para observar, describir y cotejar la ausencia o presencia de competencias de lenguaje y comunicación en el caso en estudio así como su evolución.

Análisis e interpretación de resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, a partir de la aplicación de la observación participante con apoyo de un registro anecdótico (RA) y de la videograbación inicial, intermedia y final (VGi, VGm y VGf) de sesiones de trabajo con el menor. Asimismo, se hizo uso del análisis de documentos, específicamente de la evaluación de competencias realizada al alumno al inicio y al final del año escolar, la cual se llevó a cabo a través de una lista de cotejo. La presentación, discusión e interpretación de resultados se hace con base en las categorías de análisis establecidas para tal efecto, y que dan cuenta del proceso de atención que se ofrece a los alumnos con necesidades educativas especiales, en este caso, asociadas a una discapacidad.

Evaluación de las NEE

El alumno se integró al grupo de tercero de preescolar en el mes de septiembre. Dado que el menor presenta discapacidad auditiva, la detección inicial se hizo de manera inmediata y la observación registrada en las primeras sesiones de clases, permitió detectar que se le dificultaba la adaptación inicial al grupo, se mantenía aislado sin interactuar con sus compañeros, incluso en la hora de recreo. Así queda evidenciado en los siguientes registros:

RA: "El alumno tiende a aislarse de sus compañeros en los juegos libres, con material didáctico o en el recreo… tal vez no encuentra la manera de acercarse a ellos, debido a su problema de lenguaje, cabe mencionar que sus compañeros, si bien no lo procuran mucho, tampoco lo molestan…El alumno en la hora de recreo permanece junto a las maestras, la maestra le pide que vaya a jugar con sus compañeros a la pelota, pero sonriendo niega con la cabeza que no quiere".

Las observaciones también permitieron detectar aquellas actividades pedagógicas que causaban al alumno dificultad derivadas de su discapacidad y que se relacionaban principalmente con el lenguaje, especialmente el oral, ya que el niño solo construía frases de dos palabras, además de que se le dificultaba responder a preguntas sin gestos y sin mirar a los labios:

RA: "El alumno muestra un lenguaje por debajo del de sus compañeros, responde a preguntas mirando a los labios, con palabras sueltas….se expresa bien con una o dos palabras, pero cuando intenta decir oraciones completas no se le entiende….se apoya visualmente para llevar a cabo la actividad, participa expresando con movimientos corporales lo que la maestra indica".

Estas dificultades también fueron detectadas en la videograbación inicial:

VGi: "La maestra se percató que es fácil para el alumno responder a preguntas informales que frecuentemente las personas le hacen para entablar

una pequeña conversación como ¿y tú mamá? ¿Y tú papá? ¿Cuántos años tienes? Pero se le dificulta cuando son preguntas donde debe describir, narrar o argumentar: ¿qué desayunaste? ¿Te gusta ir a la clase de inglés? ¿Por qué? ¿Qué hiciste ayer? y responde con sonidos sin significado, como entablando una conversación larga, con sonidos parecidos al balbuceo, lo que evidencia que se le dificulta comprender el significado de la preguntas".

Aunado a los problemas de lenguaje detectados, el alumno mostraba limitantes en la socialización con sus pares y tendía al aislamiento, sin embargo, pudo detectarse que las conductas antisociales o de distracción se acentuaban cuando el menor entraba en conflicto por no poder realizar las actividades grupales por las limitantes del lenguaje que presentaba:

RA: "Los compañeros de mesa se acabaron el material de trabajo y el alumno se enojó porque aún no había terminado, por lo que fue y se sentó abajo del pizarrón como protesta….El alumno mostró indiferencia hacia la explicación de la maestra sobre cómo trabajar en libro, y al no encontrar la página correcta se levantó de su mesa y fue a jugar lejos…. Cuando la maestra de música utiliza el piano, bloquea el acceso visual y el alumno opta por sentarse y no participar, tiende al aislamiento…".

La observación inicial y centrada en las características del alumno, permitió inferir que el alumno buscaba como acceder al currículo, y de no conseguirlo se frustraba y perdía el interés en la actividad. Así, se corroboró que el principal problema era el lenguaje y los problemas de adaptación eran originados por la discapacidad, por lo tanto, al favorecer el desarrollo de sus competencias de lenguaje, podrían verse beneficiados otros aspectos como el desarrollo social y personal.

Para conocer de manera específica y detallada la naturaleza de las NEE del alumno, se realizó una evaluación más profunda del nivel de desarrollo de las competencias de lenguaje y comunicación propuestas en el PEP, para lo cual se hizo uso de la aplicación de una lista de cotejo inicial, la cual permitió detectar los siguientes logros y dificultades del niño estudiado:

- **Comunicación de estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través de lenguaje oral.** El alumno es capaz de dar información cuando se le pregunta directamente sobre sí mismo y sobre su familia; con una palabra expresa y comparte sentimientos y emociones y manifiesta intereses y preferencias. Sin embargo, aún no logra evocar y explicar sucesos o actividades con referencias espaciales y temporales, muestra dificultad para describir.
- **Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.** El alumno aún no logra dialogar para resolver conflictos con compañeros, ni proponer ideas o escuchar las de otros para establecer acuerdos.
- **Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.** El alumno mostraba poco interés de conversar con otros niños, no utiliza el saludo y la despedida, se muestra distante ante las demostraciones de afecto de los demás, aún no logra formular preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien.
- **Escucha y cuenta relatos literarios que son parte de la tradición oral.** El alumno recurre a la descripción respondiendo con una sola palabra y mediante preguntas directas; no logra entender la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas y expresar qué sucesos o pasajes de los textos que escuchó le provocan alegría, miedo o tristeza.

Con base en lo anterior, se deduce que el alumno requiere de adecuaciones de acceso, ya que al no contar con ayudas adicionales al estímulo oral, el niño pierde el interés y no logra la actividad:

RA "En la clase de inglés se le preguntó a la maestra de inglés sobre el alumno quien comentó que permanece sentado sin participar…Al alumno se le dificulta mucho seguir el desarrollo de un cuento, ya que la maestra lee primero y después enseña la imagen de lo que acaba de narrar y el alumno opta por acostarse boca abajo, boca arriba, se arrastra, juega con sus manos…"

Las limitaciones en el lenguaje han repercutido también en el desarrollo de competencias sociales:

RA: "El se muestra incómodo ante demostraciones de afecto de las maestras, se le pide un beso y no sigue la indicación y se muestra molesto...Entró al salón llorando y haciendo berrinche, después de un tiempo, seguía molesto y no quería interactuar con nadie. Uno de sus compañeros se acercó a enseñarle un insecto que traía en un frasco y se volteó a otro lado. Al comenzar la clase de los insectos poco a poco muestra interés, se le pide que se siente frente al escritorio donde están los frascos con los insectos y accede".

Tomando como base que el alumno se encuentra por debajo en el desarrollo de competencias de lenguaje a causa de su discapacidad auditiva, se detectó la necesidad de atender las NEE a través de una propuesta curricular adaptada enfocada a favorecer el desarrollo de las competencias de lenguaje oral establecidas en el campo formativo de lenguaje y comunicación.

Elaboración e implementación de la propuesta curricular adaptada

La propuesta curricular adaptada es el plan de trabajo específico para el alumno con necesidades educativas especiales derivadas de su discapacidad, que parte de la planeación grupal del docente, incluye las adecuaciones que será necesario realizar, así como el tipo de ayudas personales o técnicas que requerirá el alumno en su proceso educativo (Cruz, 2009). En este caso, se determinó que el alumno requería apoyos extras para compensar los efectos de su discapacidad, referidos a adaptaciones en el aula para apoyar visualmente su comunicación, ubicándolo en un lugar preferencial, y asimismo, adecuaciones en los materiales, al hacerlo de tamaño más visible para el alumno:

RA "Creo que debo hacer la clase más visual, ya que el alumno se distrae si no ve imágenes grandes, con láminas de colores llamativos del tamaño de un rotafolio…El alumno está sentado en un ángulo que le facilita ver las imágenes y observar mis gestos y señas. Se apoya visualmente para llevar a cabo la

actividad, las imágenes grandes le facilitan la comprensión del tema….Me acerque a su mesa y le pregunte si necesitaba ayuda, contestó que sí, y repasamos la vida de la mariposa de nuevo".

Las adecuaciones de acceso fueron útiles para incrementar las posibilidades del alumno de participar y realizar las actividades requeridas y poco a poco las maestras fueron realizando las adecuaciones de acceso de una manera más natural:

RA: "Desde que el alumno se sienta al frente del grupo, en las mesas que están más cerca de la maestra y del pizarrón, su comprensión de las consignas es mejor, además la educadora y asistentes usan más gestos cuando interactúan con él…La maestra le ayudó completándole las frases, haciendo gestos claros y manteniendo contacto visual… Las maestras le ayudamos a completar las frases empleando modificaciones en las estructuras gramaticales y en el vocabulario, haciendo gestos y utilizando las manos…Se le dio ubicación preferencial al alumno sentándolo al frente al mostrar al grupo el video de tipos de vivienda de los animales".

No obstante los avances, se pudo observar que las adecuaciones de acceso no siempre eran suficientes para lograr que accediera a las actividades planeadas:

RA: "El alumno está sentado al frente del pizarrón y presta atención a lo que se explica, sin embargo es necesario tocarlo para decirle que ponga atención, observo que la adecuación de sentarlo al frente no siempre es suficiente, también debe haber contacto físico, como tocarle el hombre, la cara, etcétera".

En función de lo observado, se decidió planear adecuaciones en la metodología, es decir, adaptaciones basadas en la utilización de técnicas, métodos y estrategias didácticas, para atender la discapacidad del alumno. De esta manera, se realizaron también adecuaciones a los elementos del currículo.

VGi: "Se le dificulta la compresión de preguntas donde tiene que dar su opinión personal, necesito ayudarle, no sólo hablándole y haciendo contacto visual, sino apoyándolo con instigación y material concreto".

RA: “En esta actividad observó que el alumno necesita apoyo individual, ya que la consigna no le quedó clara, solo cuando se le pedían cantidades pequeñas su participación en la actividad era correcta, por lo que decidí acercarme a su mesa, y pedirle cantidades menores que al resto del grupo…Fue necesario darle la instrucción individualmente y mostrarle cómo se realizaba el bordado del pez…Lo senté en una mesa con un compañero para propiciar el aprendizaje entre pares”.

También se requirieron algunas adecuaciones en las competencias esperadas:

RA: “La adecuación en la modificación del contenido para el alumno fue poner en un cartoncillo tamaño carta los números que se van pidiendo por escrito, esto a su vez, sirve a otros niños que van retrasados en identificación de números. Esta actividad fue divertida y fácil, ya que contaba con apoyo visual para realizarlo…Le ayudé a contar la historia a sus demás compañeros, haciéndole preguntas para que describiera más detalles, al hablar a una velocidad moderada, deteniéndome entre una y otra idea para que comprendiera lo que se le estaba preguntando y así le contestara a sus compañeros”.

La implementación de adecuaciones curriculares permitió que algunas de las necesidades educativas especiales que presentaba el alumno, fueran quedando resueltas, como era el caso de la socialización:

RA: “En socialización e interacción con el grupo muestra gran avance, en el juego de reventar globos mostró entusiasmo al competir con sus compañeros y se observa que se siente parte del grupo”

VGm2 “El alumno se integra al juego con gusto, cuida que los demás niños no revienten su globo, él intenta reventar los globos de los demás, en el video se puede apreciar que se ve alegre con la dinámica, integrado al grupo y seguro de sí mismo”.

Así mismo, comencé a observar que al confiar en sus posibilidades de socialización con sus compañeros y maestras, su seguridad, atención y lenguaje se iban favoreciendo satisfactoriamente:

RA: "El alumno se sienta al frente, observo que ya no es necesario ubicarlo, ya que él solo busca un lugar preferencial y los compañeros también le guardan un lugar especial…Empieza a realizar interrogantes como: *¿Por qué? ¿Qué estás haciendo?*, también contesta: *no es cierto, yo no fui, esta fácil*…Los hicieron una representación de un accidente en carro, realmente me sorprendí cuando el alumno levantó la mano para participar y nos contó: mi mamá choco carro, calle, así, pum! otro carro".

VGm: "El alumno comenzó la exposición con nervios y hablando muy bajito, apuntaba hacia el dibujo, decía frases donde sólo se le entendían palabras aisladas. Poco a poco fue desenvolviéndose hasta pararse y mostrar las demás imágenes en rotafolio que trajo de casa y sonreía con sus compañeros, los compañeros estuvieron atentos y guardando silencio".

Es así como se logró sistematizar la implementación de las adecuaciones curriculares, no obstante, la propuesta curricular adaptada siguió en proceso de implementación, por lo cual, a continuación se presentan los datos que arrojó el seguimiento de misma.

El seguimiento de la Propuesta Curricular Adaptada: Desarrollando las competencias

Se observó que el alumno pese a su discapacidad, gradualmente adquiría mayor destreza para expresar sus sentimientos, ideas y necesidades. Se demostró el incremento de su vocabulario y la claridad en su expresión oral; además mayor participación en las actividades:

RA: "Lo observo más interesado en su entorno y sus palabras son más claras…Me acerque a apoyarlo y me decía: *¿así?* le pedí que las contara oralmente, lo cual realizó, aunque su conteo no coincidía con el número de fichas…Después buscaba la mirada de la maestra y gritaba ¡ya! para decir que lo había encontrado…Cuando se preguntó a su equipo: ¿que necesitamos para apagar un incendio? levantó la mano y contestó: agua, eso me emocionó mucho

porque fue una señal de que las adecuaciones dieron resultados y que además su comprensión había avanzado mucho”

Estas competencias también ayudaron a mejorar su comunicación con sus compañeros:

RA: “El alumno es un niño muy inteligente y cada vez es más independiente, su lenguaje es más claro, algunos niños, en especial sus amigos le entienden muy bien…El alumno platica mucho más, aunque no siempre se le entiende todo lo que dice, sus compañeros le ayudan adivinando palabras y él contesta *si* cuando saben de lo que está hablando…El alumno estuvo preguntando cuáles eran los números de teléfono de sus amigos”.

El desarrollo de las competencias orales no solo se favoreció en las actividades pedagógicas dentro de sala, sino también en actividades extracurriculares donde los alumnos participan, como es el caso de la clase de inglés:

RA: “Este día se realizó en el auditorio un festival de inglés, donde participó como conductor del evento, se observa al alumno con competencias de lenguaje desarrolladas, así como competencias de otros campos formativos como el de desarrollo personal y social”.

VGm 16/02/: “En el festival se observaba al alumno satisfecho con ser el conductor del evento, la maestra de inglés le decía las oraciones en inglés y él las repetía, en ningún momento mostró nervios, a pesar de que se encontraban los niños de todo el centro y papás invitados. Como es de esperarse su fluidez no era perfecta, pero dos competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación estaban siendo notablemente favorecidas: 1) Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral, 2) Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás”.

Del mismo modo, se confirmó que se favorecían competencias de otros campos formativos en especial, el campo de desarrollo personal y social:

RA: “Cuando era nuestro turno se mostró nervioso de pasar al escenario y pensé que no bailaría. Al final todo salió bien, bailó muy bien apoyado por su

compañera, mostró habilidad en motricidad gruesa pues sus pasos eran correctos. El alumno avanzó se muestra más extrovertido…Es más social, abraza más a las maestras, se dirige más a los niños, los niños lo aceptan totalmente…Al término de la actividad el alumno fue por el bote de basura y pasaba por las mesas para que sus compañeros depositaran los pedazos de periódico, se involucra en actividades colectivas, lo que demuestra que se siente parte del grupo y responsable del entorno."

Una vez constatados los avances en el proceso de implementación de la PCA, se hizo necesario, hacia la recta final del ciclo escolar, valorar los resultados finales obtenidos por la misma, en función de los objetivos que fueron planteados al inicio.

Impacto de la Propuesta Curricular Adaptada en el desarrollo de las competencias de lenguaje oral

Se realizó la evaluación final de la propuesta curricular adaptada, y con ello se corroboró, que las estrategias utilizadas favorecieron el desarrollo y la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos en el alumno logrando avance no solo en lenguaje y comunicación, sino también en su desarrollo personal y social. La evaluación se basó en observaciones realizadas en actividades de clase, actividades lúdicas (recreo y juegos), actividades extracurriculares (biblioteca, inglés, festivales, etc.):

RA: "Participó en el juego de las sillas, consciente de que no siempre se gana, demuestra que comprende las reglas de los juegos y las respeta…En los experimentos que hubo en los pasillos, él se acercaba con gran curiosidad a observar y comentaba *mira, se cayó, mira no se hunde*….Cuando sus compañeros en el recreo no quieren jugar con él, va con las maestras para que intercedan y lo acepten de nuevo en el juego, me doy cuenta que le importa ser parte de un grupo".

Los logros detectados en los registros anecdóticos, también se percibieron a través del análisis de video:

VGf: "Se videograbó la canción del sapo, el alumno se ve integrado en la actividad y poniendo atención, al mismo tiempo que disfruta la canción, después en la actividad, la maestra le pregunta ¿qué estás haciendo? Y él responde: pintando, la maestra pregunta de nuevo ¿qué color es? y responde: verde, después interactúa con sus compañeros respecto a la manualidad y les dice *así mira…así*".

Los anteriores logros se sometieron a comprobación mediante la aplicación de la evaluación final de las competencias con apoyo de la lista de cotejo, cuyo análisis demostró lo siguiente:

- El niño logró consolidar el desarrollo de la competencia de comunicar estados de ánimos, sentimientos, ideas, etcétera, la cual se manifestó dando información sobre sí mismo y su familia, expresando emociones y sentimientos, explicando sus preferencias, evocando eventos con referencias espaciales y temporales quedando en proceso el explicar actividades pasadas.
- Logró hacer uso del lenguaje para regular su conducta, dialogando para resolver conflictos, solicitando la palabra y respetando turnos, comprendiendo y siguiendo pasos a seguir e instrucciones y solicitando ayuda cuando era necesario.
- Desarrolló la competencia de obtener y compartir información, dando y solicitando explicaciones, conversando con otros niños o adultos, formulando preguntas, exponiendo información, intercambiando opiniones, utilizando el saludo y la despedida y solicitando atención cuando la requería.
- La competencia menos favorecida fue la de escuchar y contar cuentos literarios, debido a la propia discapacidad auditiva, sin embargo, fue capaz de describir personas, objetos, lugares; y quedó en proceso de escuchar narraciones, distinguir entre lo real y lo fantástico, dramatizar situaciones y memorizar poemas.

El comparativo entre la LCI y el resultado de la aplicación de la LCF, proporciona información que constata que el desarrollo del lenguaje fue notablemente favorecido, ya que, en la expresión oral evolucionó de la expresión con palabras aisladas al uso de frases cortas para comunicarse. Asimismo, demuestra mayor destreza en la comprensión y resolución de consignas, utilizando la mayoría de las veces el canal visual como apoyo, observando a la maestra, en espera de las instrucciones, al mismo tiempo, se corroboró que el alumno repite instrucciones de la maestra con frases cortas y haciendo uso de sus manos para confirmar que la información recibida es correcta.

Conclusiones y sugerencias

La presente investigación estuvo enfocada a demostrar cómo la implementación de una propuesta curricular adaptada logró favorecer el desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión en un alumno con discapacidad auditiva integrado en tercero de preescolar, realizando básicamente adecuaciones de acceso y a los elementos del currículo, enfocadas al campo formativo de lenguaje y comunicación del Programa de Educación Preescolar, particularmente en el aspecto del lenguaje oral. En este apartado se establecen algunas conclusiones que se derivaron de los resultados obtenidos:

Para un alumno con discapacidad auditiva, como es el caso sujeto a esta investigación, es difícil acceder al currículo básico, sobre todo en un centro educativo que no cuenta con el apoyo de educación especial. Lo anterior exige que los docentes procuren por su cuenta, la información y asesoría necesaria para realizar adecuaciones curriculares, ya que la integración satisfactoria de alumnos con NEE definitivamente depende del interés y la disposición con que cada maestro realice su trabajo.

En esta investigación, las principales adecuaciones requeridas por el alumno con discapacidad auditiva fueron las adecuaciones de acceso, es decir, se brindó al alumno una ubicación preferencial, para visualizar las señas de la

docente, e hiciera una correcta lectura labial. En cuanto a las adecuaciones a los elementos del currículo, básicamente la propuesta se enfocó en la metodología, utilizando imágenes gráficas de apoyo al formular oralmente instrucciones, las cuales se emitían de una manera simple y con frases pausadas, incorporando señas y gestos.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que la propuesta curricular adaptada diseñada e implementada, tuvo un impacto favorecedor en el desarrollo de competencias del alumno, ya que fueron evidentes los avances significativos que mostró tanto en su lenguaje oral como en el escrito.

Se observó como el alumno al contar con herramientas que facilitaban el acceso al desarrollo de competencias del lenguaje oral, gradualmente adquiría habilidades y destrezas que daban pie a que se integrara a situaciones didácticas que antes el mismo alumno excluía de sus actividades escolares, como es el caso de escuchar relatos y cuentos, realizar conversación con una intención específica, interactuar oralmente con sus compañeros, participar activamente en rondas y cantos.

En un principio, una de las dificultades que se hicieron presentes fue la de integración e interacción con sus pares y maestras, ya que el alumno tendía a aislarse si la comprensión de la actividad significaba un obstáculo debido a su discapacidad, tomando una actitud de indiferencia.

Con el presente trabajo se concluye que, si pretendemos integrar al aula regular a un alumno con NEE con o sin discapacidad, en este caso en particular un alumno con discapacidad auditiva, se requiere la implementación de adecuaciones al currículo básico tanto de acceso como a los elementos del currículo, prioritariamente las de tipo metodológico.

Como sugerencias, se comparte en primer término, que las adecuaciones curriculares diseñadas deben alejarse lo menos posible de la planificación general para el grupo de preescolar, esto es, siempre tener como referencia la planeación didáctica grupal y las competencias ahí propuestas.

Asimismo, es conveniente ir de las adecuaciones más sencillas a las más complejas, dependiendo de las necesidades educativas especiales. En un gran número de ocasiones bastó realizar las adecuaciones de acceso para que el niño accediera y lograra aprendizajes muy cercanos a los de sus compañeros. Con respecto a las adecuaciones de los elementos del currículo, es recomendable primero intentar ajustes en la metodología de trabajo, antes que realizar adecuaciones en los contenidos, ya que la cuestión es, que los alumnos con NEE con o sin discapacidad tengan acceso al currículo común.

Esta experiencia demuestra que es importante favorecer el desarrollo de la lectura de labios en alumnos con discapacidad auditiva, ya que entablando una conversación con ritmos establecidos, el alumno es capaz de mantener razonablemente una conversación y seguir instrucciones. No obstante, se debe recordar que solo es un auxiliar, ya que al intervenir más personas, el alumno se pierde, no comprende y se siente excluido y sus probabilidades de interacción son pocas.

El maestro que recibe en su grupo un alumno con discapacidad auditiva, es responsable de la integración plena entre el niño, sus compañeros y maestras, así como de acercarlo a través de las adecuaciones curriculares, en medida de sus posibilidades, al currículo básico; por ello, es importante conocer estrategias de trabajo referentes a adecuaciones curriculares, porque la carencia de audición restringe al niño de experiencias de aprendizaje significativas, repercutiendo también en el desarrollo cognoscitivo y social.

Referencias

Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Archidona (Málaga): Aljibe.

Colás, M. P. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. Ed. McGraw Hill: México.

Cruz, S. (2009). La educación física en educación especial, propuesta curricular adaptada. Secretaría de educación del estado de Querétaro

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Ed. Dykinson: Madrid.

Fleischmann, S. (2008). Libre acceso. Recuperado de http://www.libreacceso.org/downloads/seas.pdf

García, I., Escalante, I., Escandón, C., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, R. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias. México: SEP

Garrido, J. (2002). Adaptaciones curriculares para los profesores, tutores de educación primaria y de educación especial. Ed. CEPE.

Goodman, K. (1999). *Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje.* en: Cero en conducta, año VII, núm. 29-30, enero-abril, México: Educación y Cambio. pp. 17-26.

Gutiérrez, A. (2007). El futuro de la educación del sordo. Y mientras, algunos retos, necesidades y demandas del presente. Recuperado de http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=8&hid=106&sid=306f09b4-6387-4138-88e7-b=zbh&AN=27714397#db=zbh&AN=27714397

Marchesi, A. y Martín, E. (1996). *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales.* en: Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comps). Desarrollo psicológico y educación III. Alianza: Madrid.

Peredo, A. (2008). Educación a personas con necesidades especiales. Recuperado de http://www.eliceo.com/stag/dinamicas-para-sordos.html.

Puigdellívol, I. (1996). Programación de aula y adecuación curricular. El Tratamiento a la diversidad. Ed. GRAÓ: Barcelona.

Puigdellívol, I. (2007). La educación especial en la escuela integrada, una perspectiva desde la diversidad. Ed. GRAO: Barcelona.

Rodríguez, M. (2009). Antecedentes de la Educación en México. Recuperado de http://pirinolaradio.blogspot.com/2009/10/antecedentes-de-la-educacion-especial_7110.html.

Romero S., Nasielsker J. (2000). Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva. México: SEP.

Stake, R. (1995). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata: Madrid.

Secretaria de Educación Pública (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México.

Secretaria de Educación Pública (2000). Curso Nacional de Integración Educativa. Programa Nacional de Actualización Permanente. México.

Secretaria de Educación Pública (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México.

Secretaria de Educación Pública (2011). Programa de Educación Preescolar 2011. México.

Secretaria de Educación Pública (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México.

Serafín, M. (2008). Diccionario de señas mexicanas. Recuperado de http://www.m-x.com.mx/xml/pdf/101/10.pdf

Toledo M. (1984). La escuela ordinaria ante el niño con Necesidades Especiales. Ed. Santillana: Madrid.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

Verdugo, M. (1995). Personas con discapacidad, perspectivas Psicopedagógicas y rehabilitadoras. Ed. Siglo XXI de España Editores: España.

II

MAESTROS Y PERSONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

MAESTROS Y PERSONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Históricamente se han venido enfrentando grandes cambios en las conceptualizaciones referentes a la educación especial, esto impacta el desempeño de los maestros a quienes se les han planteado diversos modelos educativos, entre ellos los que incluyen la atención a alumnos que requieren apoyos específicos.

En este apartado se incluye una investigación que muestra las dificultades de los docentes de educación especial y de educación regular para implementar la integración educativa en las escuelas. Esta investigación hace presente el hecho de que los cambios no son fáciles en el ámbito educativo, pues implican transformaciones en las concepciones teóricas, en las ideas y los valores de las personas y en la práctica docente.

Este apartado referente al análisis de los maestros, como sujetos de educación especial, sólo incluye una investigación, lo cual muestra que en México aún existe la percepción de que la discapacidad, las necesidades educativas especiales o los requerimientos especiales se siguen ubicando en el alumno y no en su contexto; de manera que predomina una visión individualista y no una visión social, con la cual se ha venido promoviendo la inclusión de las de estas personas en todos los ámbitos de la vida cotidiana con la finalidad de mejorar su calidad de vida, respetar sus derechos, lograr su autonomía y empoderamiento personal, estructurar junto a ellos un plan de vida y de atención, ofrecer los apoyos necesarios, establecer un círculo de apoyo a la persona y darle continuidad a su atención y desarrollo personal.

La investigación que aquí se presenta, con un enfoque mixto, muestra que en México existen casos en los cuales no se ha logrado consolidar la integración educativa ya que falta planeación, evaluación y apoyos adecuados a cada persona.

CAPÍTULO 7
EVALUACIÓN DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN UNA ZONA ESCOLAR DE EDUCACIÓN ESPECIAL

EVALUATION OF THE EDUCATIONAL INTEGRATION IN A SCHOOL ZONE OF SPECIAL EDUCATION

Fernanda Alicia Aragón Romero
Armida Parada Hernández
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la situación actual de la integración educativa en las escuelas primarias atendidas por las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) de una zona de educación especial del estado de Sonora. Fue de tipo evaluativo con enfoque mixto; los participantes fueron maestros de apoyo y especialistas de la zona escolar estudiada. Para recabar datos se utilizó la encuesta con apoyo de dos cuestionarios, uno dirigido a maestros de apoyo y el otro a integrantes del equipo multiprofesional; asimismo, se empleó el análisis de documentos, referidos a expedientes de alumnos y docentes. Los resultados finales permiten concluir que la integración educativa aún no ha sido consolidada en las escuelas de esta región, denotando aún falta de sistematización en las acciones básicas que propone el modelo integrador: planeación, evaluación y atención de las necesidades educativas especiales. De igual manera, se muestra que todavía no se ha logrado un trabajo vinculado entre educación especial y regular. En tal virtud se concluye que no están sentadas las bases para transitar a un enfoque de educación inclusiva.

Palabras clave: Integración educativa, Necesidades Educativas Especiales, Evaluación psicopedagógica, Adecuaciones Curriculares.

Abstract

The investigation was to determine the current status of the integration of education in primary schools attended by the service of special education in the Sonora state. The investigation was of evaluative type with mixed approach; the participants were teachers and specialists in support of the school zone studied. To

gather the data we used the survey with the support of two questionnaires, one aimed at teachers of support and the other specialists; also, we use the analysis of documents, relating to records of students and teachers. The final results allow concluding that the educational integration has not yet been consolidated in the schools in this region, denoting still lack of systematization in the basic actions that proposes the integrative model: planning, evaluation and care of the special educational needs. Similarly, it is shown that has not yet been achieved a work linked between special education and regular. By virtue of this it is concluded that are not laying the foundations for evolving to a approach of inclusive education.

Keywords: educational integration, Special Educational Needs, psychoeducational assessment, curriculum adaptations.

Introducción

A partir de la década de los noventas, en México como en el resto del mundo, se asume el modelo de integración educativa para la educación especial, que consiste en un proceso que pretende unificar la educación regular y especial con el objetivo de ofrecer una respuesta educativa pertinente a todos los alumnos, con base en sus necesidades de aprendizaje.

Las primeras acciones realizadas en el marco de la integración educativa en nuestro país, inician en 1993 con el cambio en la legislación educativa, a partir del artículo 41 de la Ley General de Educación, que aporta la base legal que fundamenta jurídicamente el proceso integrador. Derivado de esto, se generan los cambios promovidos en la orientación de los servicios de educación especial durante la década pasada, con la finalidad de transitar de una atención casi exclusivamente clínica y terapéutica, a una educativa y cada vez más incluyente.

En este proceso de reorientación, emergen los servicios de apoyo de educación especial, como las instancias promotoras de integración efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales, en términos de garantizar su acceso al currículo básico, mediante las adecuaciones curriculares necesarias, en el contexto de una escuela común.

A fin de generar políticas educativas congruentes con estos preceptos filosóficos y jurídicos, en el 2002 se presenta el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, que se convierte en el marco regulador del proceso de integración y de las funciones de la educación especial en este contexto, estableciendo las líneas de acción que habrán de normar este modelo educativo. Estas líneas de trabajo se retoman en 2006, para establecer las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de apoyo. En este documento normativo se empieza a hablar de la transición de una escuela integradora a una incluyente, entendiendo la diferencia no sólo en cuanto al espectro de los alumnos que se considerarán sujetos de atención, sino también en cuanto a la autonomía alcanzada por la escuela regular para ofrecer una respuesta educativa dentro de un aula diversificada.

El desarrollo de una educación inclusiva implica cambios en el funcionamiento de las escuelas, en las actitudes y prácticas de los docentes y en la relación de los distintos actores. Para que estos cambios se den, es necesario que el modelo de integración se haya concretado en la práctica, de tal forma que se hayan generado ya las condiciones indispensables para arribar a la inclusión, ya que como dice Sánchez (2003) no se trata de dos procesos paralelos, sino que la integración conduce a un proceso más complejo: la inclusión.

De lo anterior, se desprende la necesidad de evaluar la situación actual de los centros educativos en cuanto a la integración educativa, para conocer si los preceptos que este enfoque postula se han concretado en la práctica, de tal manera en que se tengan las bases para transitar de forma exitosa hacia la inclusión. Así, este trabajo está dirigido a investigar la forma en que la integración educativa se ha desarrollado en una zona escolar de educación especial del estado de Sonora y determinar qué fortalezas y áreas de oportunidad se tienen, para estar en posibilidad de establecer el modelo de educación inclusiva.

El presente documento contiene el reporte de los resultados que inicia con la construcción del objeto de estudio, posteriormente desarrolla un marco referencial y conceptual sobre la integración educativa y sus implicaciones en la

atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, al convertirse en política educativa para la educación especial de nuestro país.

Integración educativa: construcción de un objeto de estudio

A lo largo del tiempo han existido diferentes formas de conceptualizar la discapacidad. Se ha transitado desde la discriminación y el rechazo, hasta una concepción más humanitaria aunque no por ello menos segregadora. Aún con las distintas formas de asumir a los discapacitados, una idea común prevalecía: eran incapaces de aprender (García et. al., 2000).

En la Edad Media, bajo la influencia de la iglesia cristiana, se empiezan a crear hospitales y casas de asistencia para dar protección y alojamiento a estas personas, dando paso a un modelo asilar de atención. Posteriormente, y de acuerdo a Redondo (2001), los planteamientos científicos y metodológicos derivados del racionalismo empírico sentaron las bases de un nuevo método pedagógico basado en la sensación y experimentación, con importantes consecuencias para el nacimiento y desarrollo de la educación especial, dando inicio así al modelo clínico y la atención específica y diferenciada.

Todo ello posibilitó una línea divisoria que marcó la apertura de dos grandes grupos de alumnos: los considerados normales, que podrían beneficiarse del sistema educativo ordinario, y los no normales, para los que habría que crear escuelas especiales. Sin embargo, a pesar de haber logrado grandes beneficios con estos centros escolares, también representaban limitaciones, principalmente referidas a su exclusivismo y a la segregación que implica el estudiar en instituciones separadas y etiquetadas con base en el diagnóstico médico de la discapacidad que atienden, más que en el servicio educativo que deben ofrecer. Empieza entonces, una tendencia representada por lo que se ha dado en llamar principios de normalización e integración.

En este tenor, a partir de la década de los 60´s, se organizan diversos movimientos impulsados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que pretenden la sensibilización de la sociedad hacia los derechos de los sujetos con requerimientos de educación especial, así como para su integración escolar. Posteriormente, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca, España en 1994, derivó en la Declaración que señala que todos los niños tienen derecho fundamental a recibir educación, que los sistemas educativos deben diseñar y aplicar programas que tomen en cuenta las diferentes características y necesidades de los alumnos y que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias (UNESCO, 1994).

En México, la reforma a la Ley General de Educación legisla el derecho a la educación especial: el artículo 39 le otorga un carácter obligatorio, al considerarla una modalidad de la educación básica, mientras que el artículo 41 establece que los beneficiarios de esta educación son los alumnos con necesidades educativas especiales, para quienes se habrá de promover su integración a la escuela regular (Diario Oficial de la Federación, 2011).

Se adopta el término necesidades educativas especiales (NEE) para referirse a "aquellas dificultades que el alumno presenta para acceder al currículo básico, por lo cual requerirá apoyos mayores o diferentes" (Warnock, en Godoy, Meza y Salazar, 2004: 9). Asimismo, se propicia la integración educativa con el propósito de que los alumnos estudien en un ambiente lo más normalizador posible, definiendo como normalización "la utilización de medios culturalmente normativos para permitir que las condiciones de vida de una persona sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio (Wolfensberger, en Godoy, et. al., 2004: 9)

Sin embargo, dada las persistencia de dificultades y falta de interés hacia la atención de los alumnos con alguna NEE dentro del aula regular, el Plan Nacional de Educación 2001 – 2006 propone coadyuvar a este proceso; para ello, impulsa el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), con el objetivo de "…garantizar una atención

educativa de calidad a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial" (SEP, 2002: 13).

Este programa establece el marco regulatorio que habría de normar la educación especial y la integración educativa, propone la reorientación de los servicios de educación especial y establece objetivos, metas y lineamientos de orientación tendientes a hacer efectiva la integración de los alumnos con NEE a la escuela regular. Este programa hace énfasis en la integración de alumnos con discapacidad, situación que a lo largo del tiempo tuvo resultados discrecionales, ya que no obstante las buenas intenciones del modelo integrador, la falta de cobertura de los servicios de educación especial y las condiciones de las escuelas regulares, impidieron que se cumplieran las metas establecidas.

Aunado a lo anterior, y como resultado de políticas sexenales, a partir de 2006, ya en el contexto de la administración gubernamental 2007-2012, se emite el documento *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, que si bien retoma algunos aspectos básicos del PNFEEIE, también reconoce sus limitaciones e incorpora nuevos elementos a la política integradora: el enfoque de atención no sólo a las NEE asociadas a discapacidad, sino también a las aptitudes sobresalientes y en general a la diversidad del alumnado: "cuando se hace referencia a la diversidad no se está hablando solamente de la población que presenta discapacidad, sino de la heterogeneidad de características del ser humano (SEP, 2006: 16).

Asimismo, este documento incorpora el término inclusión, al aludir a que la escuela inclusiva es aquella que ofrece una respuesta educativa pertinente a la diversidad del alumnado. Así, en los últimos años, el sistema educativo nacional se enfrenta al reto de transitar hacia la inclusión, aún cuando se ha reconocido que la integración no ha sido consolidada, como lo indican los siguientes estudios:

- Romero y Lauretti (2007) realizaron un estudio con el objetivo de conocer el estado del arte de la integración educativa en Latinoamérica. Encontraron que la sensibilización y el acuerdo consensuado de todos los actores de la comunidad se considera eje fundamental para la práctica integradora.
- Romero, Inciarte, González y García (2009) realizaron un estudio sobre la visión de los docentes acerca de la integración educativa en Venezuela. Los resultados indican que el proceso de integración es una oportunidad para la formación docente, pero también un reto que enfrentar. Los elementos más importantes para concretar la integración educativa son: el trabajo en equipo, flexibilización del currículo y las actitudes positivas hacia el proceso integrador.
- Rivera (2004) realizó un estudio sobre las experiencias de integración en México, concluyendo que es necesario hacer un análisis serio y profundo sobre la formación inicial y permanente de los docentes de educación especial y sobre su nuevo perfil en el marco de la integración y la inclusión educativa.
- Vega (2009) llevó a cabo una investigación basada en estudios de casos, que pretendió develar, por medio del análisis de los discursos, las representaciones simbólicas que tienen los profesores de educación básica sobre la integración de los alumnos con NEE, evidenciando que los docentes presentan un discurso incoherente con su práctica pedagógica, lo cual estaría incidiendo en la generación de prejuicios y estereotipos que repercuten directamente con el quehacer docente en relación a la integración educativa.
- Aro y Avendaño (2005) llevaron a cabo un estudio de caso sobre necesidades educativas especiales, concluyendo que los docentes elaboran y utilizan procedimientos aislados y excluyentes y su nivel de conocimientos acerca de las NEE es sumamente bajo.
- Avramidis y Norwich (2004) investigaron las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión. En este estudio se concluye que las actitudes de los docentes son influidas por el tipo y la gravedad de la discapacidad.
- García y Pérez (2010) investigaron la actitud docente ante la inclusión educativa. Concluyeron que son pocos los profesores que cuentan con los

conocimientos necesarios para atender a alumnos con NEE, si bien los profesores muestran actitud favorable ante la inclusión educativa.

Los resultados de las anteriores investigaciones permiten inferir que el modelo de integración educativa está lejos aún de haber sido consolidado, por lo que es cuestionable la posibilidad que plantea la política educativa actual referente a transitar a la inclusión. El término inclusión se centra en el aula y pretende dar respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al contrario de la integración busca la total inclusión del alumno en el aula regular, que sólo será posible mediante una práctica docente completamente diversificada.

El enfoque inclusivo toma en cuenta y da valor a las diferencias individuales ya que las considera una fuente de enriquecimiento y que ayuda a mejorar la calidad educativa. Todos los alumnos tienen alguna necesidad educativa común, que suele ser compartida con el resto del grupo y algunas pueden ser especiales, por lo que demandan una serie de ayudas, recursos y condiciones pedagógicas especiales diferentes a la que requieren la mayor parte de los alumnos.

Pero llevar a la práctica este enfoque inclusivo no suele ser tan fácil pues se requiere implementar nuevas formas de enseñar y aprender en escuelas que han sido caracterizados por ser altamente selectivas, discriminatorias y excluyentes. Es por ello que se cuestiona si el sistema educativo nacional está preparado para la inclusión. ¿Los avances que se han obtenido en materia de integración educativa son suficientes para transitar a la inclusión? ¿Se ha logrado concretar en la práctica, las premisas establecidas por el modelo de integración educativa? Con base en lo anterior se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es la situación actual de la integración educativa en las escuelas primarias integradoras atendidas por las USAER de una zona de educación especial del estado de Sonora?

La realización de esta investigación busca aportar evidencia empírica, ofreciendo nuevos conocimientos a la educación, específicamente sobre el modelo de integración educativa que prevalece en nuestro país. Asimismo, sus resultados permiten identificar y proponer soluciones a uno de los problemas que atañen a la

sociedad, en cuanto a la atención educativa que se ofrece a los alumnos con NEE. En síntesis, la investigación pretende proporcionar información sobre los alcances y limitaciones del modelo de integración vigente, que aporte insumos sobre la prospectiva de trascender al modelo inclusivo.

Integración educativa: concepto e implementación del modelo educativo

No obstante las políticas educativas y la nueva legislación, la concreción del modelo integrador no ha sido sencilla, ya que este tipo de acciones no se dan sólo por decreto. Aceptar la diversidad en la escuela no es tarea fácil; en lo referente a la escuela, es común querer que todos los alumnos cumplan con ciertos prototipos y lograr con ello la homogenización en el aula.

Una nueva visión de la educación especial, dentro de un marco integrador, requiere también de una nueva filosofía que sustente la transformación de la escuela ante los nuevos retos que la sociedad requiere. Asimismo, hace falta la sensibilización de autoridades y comunidad educativa, información, capacitación, asesoría y acompañamiento. En este sentido, surgen las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) con el objetivo de apoyar la integración educativa, orientar a personal docente y padres de familia. Estos servicios están integrados por maestros de apoyo y un equipo de especialistas (psicólogo, trabajador social y maestro de comunicación), quienes aportan estrategias específicas para lograr la integración de sus alumnos con NEE.

Todos los alumnos presentan en un momento alguna necesidad educativa que puede ser resuelta por el docente regular. Sin embargo, en algunas ocasiones el alumno presenta mayores dificultades respecto al resto del grupo para acceder a ciertos aprendizajes especificados en el currículo, por lo cual requiere de un apoyo educativo especifico, que puede ir desde cambios en la metodología, materiales, hasta en adaptar propósitos y contenidos. Es en este momento cuando se dice que está presente una necesidad educativa especial (NEE).

Problematizando el concepto de necesidades educativas especiales

Las NEE son interactivas porque dependen del entorno educativo, en tanto se afirma que se presentan cuando en el menor “hay un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio” (SEP, 2000: 50).

Según el informe de Mary Warnock, un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los requeridos por compañeros de su edad. Según Marchesi y Martín (1996) esta definición tiene dos nociones estrechamente relacionadas: los problemas de aprendizaje y los recursos educativos para atender esas necesidades y evitar estas dificultades.

En este sentido, Sánchez y Torres (en Rivera, 2006), establecen que las NEE “son apoyos y recursos pedagógicos que requieren los alumnos para adquirir los aprendizajes de acuerdo a su edad” (p. 4) y de no cubrirse pueden derivar en problemas en su integración social y educativa. El sistema educativo debe ofrecer medios que le den respuesta a estas necesidades educativas específicas de los alumnos, en este tenor, Luque (2002) expone que las NEE no son una definición, sino un concepto ejecutor que busca que haya una adecuación del sistema educativo a lo que el alumno requiere, a fin de que deje de denominarse especial para convertirse en una necesidad educativa más.

Machesi y Martín (1996) afirman que el concepto NEE es relativo ya que depende de los objetivos educativos que se planteen, del currículo establecido, de los sistemas de evaluación y de los recursos con que cuente la escuela para resolverlas. En este sentido, también pueden ser temporales o permanentes, es decir, que los recursos específicos que requiere un alumno para asegurar su

participación y aprendizaje pueden brindarse sólo durante un tiempo o a lo largo de todo su proceso escolar, dependiendo de las condiciones en que se ofrece la educación (SEP, 2006).

Es fundamental la preparación y competencia profesional de los profesores, su capacidad de de realizar adaptaciones curriculares y de adecuar el sistema de evaluación, ofrecer apoyo psicopedagógico, usar materiales adaptados, diseñar nuevas formas de organización escolar y utilizar nuevas metodologías. La conjunción y complementariedad de todos estos recursos permite que las necesidades educativas, una vez detectadas, sean abordadas de una manera más eficaz (Marchesi y Martín, 1996).

La atención de los alumnos con NEE en el modelo integrador

La escuela puede dar respuesta a las diferentes dificultades de aprendizaje que se presentan habitualmente en un reducido, pero significativo número de alumnos. Para dar atención a estas dificultades se necesita de diferentes propuestas de organización y de acción que deben ser utilizadas para dar respuesta a la diversidad del alumnado. De acuerdo a Marchesi y Martín (1996) los dos elementos más relevantes de esta nueva aproximación educativa pueden encontrarse, desde el punto de vista conceptual, en el término emergente de necesidades educativas especiales, que intenta sustituir al tradicional lenguaje de la deficiencia y desde el punto de vista práctico, en la realidad de la integración educativa, que ha impulsado cambios notables en la concepción del currículo, en la formación del profesorado, en los métodos de enseñanza y también en las actuaciones y responsabilidades de las administraciones educativas.

Para la atención de las NEE no se requiere de una institución que se dedique exclusivamente a la educación especial, se necesita hacer las adecuaciones para lograr que el alumno cumpla con los aprendizajes esperados. Actualmente se está tratando de integrar a alumnos con NEE a grupos regulares, pero es importante la capacitación de los docentes para que lleven a cabo la

implementación de adecuaciones curriculares que darán respuesta a las necesidades que no pueden ser cubiertas por el currículo común (SEP, 2000).

Es importante acotar que a partir de un análisis más sociológico de la realidad educativa, se ha puesto en duda la posibilidad real de la integración. “En una sociedad competitiva, en la que se valora el éxito académico, el rendimiento y la capacidad de competir, no parece posible plantear la integración basada en valores tales como la cooperación, la solidaridad y el respeto, que chocan con los realmente dominantes” (Marchesi y Martín, 1996: 6). Habitualmente estas posiciones críticas aceptan el derecho de todos a la educación en el ambiente educativo menos restrictivo posible; en lo que discrepan principalmente es que la integración pueda contribuir eficazmente al desarrollo de los alumnos con alguna deficiencia y que favorezca al mismo tiempo la evolución y el aprendizaje del resto de los estudiantes. Su aceptación de la integración teórica no les impide ser detractores de la integración en la práctica.

Las críticas e interpretaciones inadecuadas han contribuido a clarificar el concepto de integración a lo largo de todos estos años. Hegarty (en Marchesi y Martín, 1996) establece que el objetivo principal de toda esta dinámica no es la integración en sí misma, sino la educación de los alumnos con NEE. Por ello y debido a las posibles confusiones y malas interpretaciones con el término integración, ha propuesto hablar en términos de *educar alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*.

La integración desde esta óptica, es un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor opción para que un alumno se desarrolle, por lo que puede variar según las necesidades de los alumnos, según los lugares y la oferta educativa existente. La integración educativa no es una decisión de todo o nada, sino que es un proceso con varios niveles, a través del cual se pretende que el sistema educativo tenga los medios adecuados para responder a las necesidades de los alumnos. Independientemente de la opción elegida, es fundamental que la atención que se ofrezca considere que las NEE pueden variar de acuerdo a la gravedad y permanencia del déficit o limitación, y que en muchos

casos sólo requiere de adaptaciones significativas en el currículo escolar. Para poder establecer la naturaleza de las NEE y por ende, el tipo de atención educativa que requiere el alumno que las presenta, se debe iniciar por su evaluación.

La evaluación de las necesidades educativas especiales

La identificación de las necesidades educativas especiales no es responsabilidad única y exclusiva del maestro de grupo. Su objetivo es observar a los niños, pero la detección de las necesidades y delimitación de apoyo es responsabilidad compartida con el personal de educación especial. El diagnóstico debe enfatizar las acciones que podemos realizar para ayudar al alumno, y no debe servir solamente para ponerle un nombre a sus problemas ni para determinar su origen. Deben considerarse las capacidades del niño, sin perder de vista sus limitaciones.

Algunos alumnos muestran ciertas dificultades para aprender al mismo ritmo de sus compañeros, por lo cual será necesario realizar una evaluación más profunda; es cuando se requerirá el apoyo de educación especial para realizar una evaluación psicopedagógica, pues el profesor ya ha agotado lo que estaba a su alcance para lograr superar las dificultades que presentaba el menor. La evaluación psicopedagógica se concibe como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que puedan precisar (Sánchez y Galera, 2000).

Sánchez y Galera añaden que la evaluación psicopedagógica debe considerarse como un proceso que aporte información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos. Se trata de una labor

interdisciplinaria y un proceso interactivo y compartido, debe haber coordinación entre las partes que realizan dicha evaluación. Su objetivo es ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del alumno al que se evalúa, ya que con esa base se determinan las adecuaciones curriculares necesarias para brindarle una respuesta educativa pertinente.

Un currículo flexible para la atención a la diversidad

La escuela tiene el compromiso de facilitar a su población escolar la adquisición y desarrollo de competencias para una integración favorable a la sociedad, independientemente de sus NEE, de las características de su contexto u otras condiciones personales o sociales. Es importante tener en cuenta que el currículo debe integrar la diversidad como eje central para su desarrollo, particularizando cada experiencia con base en las características de los educandos y de acuerdo con los medios disponibles que posibiliten la integración educativa. Godoy (Fernández, 2003) afirma que la finalidad fundamental de la educación escolar es promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural. Godoy también hace hincapié en que la variables clave para alcanzar este objetivo, es el currículo escolar.

Así, el currículo constituye el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos. Un currículo que traslada el centro de atención del proceso de enseñanza al aprendizaje, desde el contenido al sujeto, para proporcionar a todos los alumnos igualdad de oportunidades en su formación. Un currículo flexible permite que la escuela esté abierta a la diversidad, permite su adecuación a las NEE que presenta cada alumno.

El diseño de actividades de aprendizaje flexibles implica que se debe hacer todo lo necesario ante la diversidad de los alumnos presente en las aulas y es por ello que se requiere de los profesores la reflexión al momento de planear la

enseñanza. Aunque los propósitos educativos sean los mismos para todos los alumnos, los objetivos de aprendizaje curricular específicos deben de adecuarse a las necesidades, destrezas, intereses y habilidades de cada alumno (Villa y Thousand, en Arnaiz, 1999). Es indispensable asumir la postura de un currículo flexible, en el cual el trabajo educativo debe tomar en cuenta el contexto de integración, por lo cual, mediante la intervención pedagógica se realizan ajustes curriculares en relación a las necesidades educativas especiales.

Adecuaciones curriculares: concepto e implementación

Las adecuaciones curriculares constituyen un elemento fundamental cuando los alumnos en el aula experimentan barreras en el aprendizaje, cuando las necesidades de los alumnos rebasan las posibilidades directas de trabajo pedagógico del profesor, es necesario definir los apoyos que requieren y proporcionárselos. Las adaptaciones curriculares se definen como "las modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica" (Garrido, 2002: 53).

Las adecuaciones curriculares pueden ser de dos tipos: de acceso al currículo y en los elementos del currículo. Las primeras consisten en las "modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado" (MEC, en García et al, 2000: 134). Estas adecuaciones pretenden establecer las condiciones físicas (sonoridad, iluminación y accesibilidad) en los espacios y el mobiliario de la escuela para que los alumnos con NEE puedan usarlos de la forma más autónoma posible.

Por otro lado, las adecuaciones a los elementos del currículo son "el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos" (MEC, en García, et al, 2000: 138).

Algunos de los elementos del currículo en los que se pueden realizar las adecuaciones son la metodología, la evaluación, los contenidos y los propósitos.

Es importante, tomar en cuenta que las adecuaciones requeridas para la atención de los alumnos con NEE, de acceso o a los elementos del currículo, deben ser considerados en la planeación docente, dando inicio a la propuesta curricular adaptada, pero también debe darse seguimiento para conocer su efectividad en la satisfacción de las NEE de los alumnos, y en función de esto, tomar decisiones sobre su continuidad o modificación. El impacto de una adecuación curricular debe medirse en función del proceso educativo vivido por el alumno y en el resultado final en cuanto a la forma en que la propuesta curricular logró hacer accesible al alumno el currículo básico.

Con base en lo anterior, se estará en posibilidad de orientar la toma de decisiones respecto a la continuidad, aumento o disminución del apoyo que el alumno recibe, la promoción del alumno e inclusive la posibilidad de que sea ubicado en un contexto diferente a la escuela regular. La adecuación del currículo que hace el profesor no consiste solamente en su ajuste a determinadas condiciones individuales o sociales de los alumnos, sino en un esfuerzo por alcanzar los objetivos educativos a partir del reconocimiento de la diversidad del alumnado y de las necesidades reales experimentadas en cada centro escolar.

Metodología

Como se apuntó anteriormente, el objetivo de la presente investigación fue conocer la situación actual del proceso de integración de alumnos con NEE que asisten a escuelas primarias atendidas por las USAER de una zona de educación especial del estado de Sonora. Para alcanzar el objetivo planteado se realizó una investigación de tipo evaluativo con enfoque mixto, ya que se pretende evaluar el proceso de integración educativa en un contexto determinado, en este caso, una zona escolar de educación especial. La intención de la evaluación, es conocer si

la atención que se ofrece a los alumnos con NEE cumple con las premisas que el programa de integración educativa establece para tal efecto.

Suchman (en Correa, Puerta y Restrepo, 2002: 31) define la investigación evaluativa como aquella aplicada para determinar hasta qué punto un programa específico ha obtenido el resultado deseado; su propósito es valorar la aplicación del conocimiento, con énfasis en la utilidad, proporcionando información del mismo, de su realización y de su desarrollo. En este caso, no sólo se pretende evaluar la situación actual de la integración educativa en la zona escolar estudiada, sino profundizar en este fenómeno, explicar los resultados de esa evaluación, en función de los datos encontrados con base en las líneas de acción establecidas por esta política educativa.

La investigación tuvo como base un diseño no experimental de corte transversal, ya que se realizó sin manipular deliberadamente variables, sino observando fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) y asimismo, la información fue recabada directamente de las escuelas integradoras durante el ciclo escolar 2011-2012.

En la investigación se empleó un enfoque mixto, basado en la complementariedad metodológica, utilizando técnicas e instrumentos dirigidos a obtener datos cuantitativos, pero también aportes cualitativos para profundizar en la información recabada. Específicamente se utilizó la encuesta a partir de dos tipos distintos de cuestionarios: el primero aplicado a maestros de apoyo y el segundo a los especialistas del equipo multiprofesional. Ambos cuestionarios constituidos por preguntas cerradas con opción de explicación abierta.

Para triangular los resultados del cuestionario, se hizo uso del análisis de documentos. En este caso, los documentos analizados fueron los contenidos en el expediente del alumno con NEE atendidos por los participantes, así como la propia carpeta del especialista. Este análisis permitió conocer con mayor profundidad la práctica docente de estos profesionales en tanto la planeación, implementación y evaluación de las adecuaciones curriculares.

Para este estudio se utilizó una muestra no probabilística, la cual se caracteriza porque la selección de los participantes en el estudio no va a depender de la probabilidad, sino de las características e intereses del investigador (Hernández y et. al. 2006). En este caso la muestra comprende a maestros y especialistas adscritos a las USAER de la zona escolar de educación especial investigada, y que atienden alumnos con NEE en 31 escuelas primarias. Fue una muestra sujetos-tipo, donde el principal objetivo es la profundidad y calidad de la información recabada y no su cantidad ni la búsqueda de una estandarización de los resultados que se obtengan.

La muestra total estuvo integrada por 21 maestros de apoyo que representan un 72.41% de la población total de docentes y 14 especialistas (Psicología, Trabajo Social y Comunicación) que comprende el 93.3% de la población total de especialistas. De esta manera, en total se aplicaron 35 cuestionarios, respecto a los 44 profesionistas que constituyen el grupo de estudio, lo que representa el 79.5%.

Análisis e interpretación de resultados

Para procesar la información recabada y su posterior análisis se optó por definir algunas categorías, que de acuerdo con Hernández y et al. (2006: 298), “son los niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis”. Los resultados se organizan con base en las categorías seleccionadas que dan cuenta del proceso de atención de los alumnos con NEE: planeación del trabajo y propuesta curricular adaptada, evaluación de las necesidades educativas especiales, atención de las necesidades educativas especiales y trabajo interdisciplinario.

Planeación del trabajo y propuesta curricular adaptada

“La planeación del servicio de apoyo es el eje rector para el trabajo que se desarrolla en las escuelas de educación regular, en atención a los alumnos que

presentan necesidades educativas especiales" (SEP, 2006: 44). Sólo el 47.61% de los docentes de apoyo manifestó que siempre realiza una planeación didáctica con base en la del maestro regular, el resto (52.37%), argumentó que *"no se cuenta con la planeación del maestro regular a tiempo o no la comparten, el maestro de grupo planea sin adecuar, o no tienen interés en conocer esta planificación".* Asimismo, el 42.8% de los especialistas respondió que siempre comparte su planeación con el docente de apoyo, pero por otro lado llama la atención que ningún especialista comparte este documento con el docente regular; menos de la mitad dice hacerlo sólo cuando el maestro lo solicita.

"La propuesta curricular adaptada es la herramienta que permite especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que presenta necesidades educativas especiales para lograr su participación y aprendizaje, por lo que su elaboración y seguimiento es indispensable" (SEP, 2006: 53). El 42.85% de los maestros de apoyo siempre elaboran una propuesta curricular adaptada y sólo el 52% de los expedientes analizados cuentan este documento. En el caso de los especialistas, sólo el 35.71% respondió que siempre participa en la elaboración de la PCA.

Los docentes que no siempre hacen una PCA aducen que *"no se ha requerido por tratarse de NEE transitorias, porque no hay participación del docente regular o porque aún hay dudas sobre su elaboración".* El 47.61% de los docentes de apoyo siempre da a conocer al maestro de grupo las planeaciones y la PCA. El resto alude al *"poco interés de los maestros de grupo…sólo cuando los profesores de grupo lo solicitan se da a conocer".*

Evaluación de las necesidades educativas especiales

Para la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales, la intervención del servicio de apoyo se centra en detección inicial, el análisis con el maestro de grupo, de la evaluación diagnóstica, el análisis más profundo de algunos niños y el proceso de evaluación psicopedagógica (SEP, 2006: 46).

El 75.14% de los maestros de apoyo señaló que siempre colabora con el docente regular en la evaluacion diagnóstica y que lo hacen *"mediante la observación y actividades exploratorias; leyéndole a los alumnos las consignas del examen".* El resto indica que colaboran *"dependiendo del tiempo y de las NEE de los alumnos",* unos recalcan que *"no todos los profesores lo permiten".*

Sólo un 14.2% de los especialistas colabora siempre con el docente regular en la evaluación diagnóstica, para dar información de su área. Quienes nunca participan, manifiestan que delegan esta responsabilidad al maestro de apoyo o que no han tenido esta iniciativa, a pesar de que la evaluación del especialista es esencial para detectar cuáles son las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de algunos alumnos e incidir en ellas (SEP, 2006).

El 80.95% de los docentes de apoyo respondió que siempre aplica evaluaciones especificas para realizar un análisis mas profundo en la determinación de las NEE de los alumnos y un 76% de los expedientes analizados, cuentan con estos informes. Por otro lado, el 71.4% de los especialistas respondió que siempre aplica evaluaciones especificas de su área, sin embargo, sólo en el 27% de los expedientes se encontraron reportes de esta aplicación.

La evaluación psicopedagógica "implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar para identificar las barreras que impiden su aprendizaje y así definir los recursos que se necesitan para que logre los propósitos educativos" (SEP, 2006: 49). El 52.38% de los docentes de apoyo afirmó que siempre realiza la evaluación psicopedagógica en colaboración con el equipo multiprofesional y el resto dice que sólo la implementan "*en casos severos, porque se dispone de poco tiempo",* en tanto, un 85.7% de los especialistas afirmó que si participa en la evaluación psicopedagógica, pero sólo un 54% de los expedientes revisados la contienen.

El informe de evaluación es redactado conjuntamente por maestro regular y equipo de educación especial, permanece en el salón de clases y se conserva una copia en el aula de apoyo (SEP, 2006). En este sentido, el 66.66% de los

docentes de apoyo señaló que siempre comparte con los docentes de la escuela regular los resultados de la evaluación y evolución de los alumnos con NEE ya que al proporcionar esta información *"se fortalece la vinculación y comunicación con los maestros de grupo".* Por otra parte, sólo el 35.7% de los especialistas señaló que siempre comparte con los docentes regulares los resultados de la evaluación de los alumnos, dependiendo "*de la disposición y tiempo del maestro regular".*

Atención de las necesidades educativas especiales

La USAER ofrece los apoyos específicos que respondan a las NEE determinadas en la propuesta curricular adaptada de los alumnos. Este apoyo está encaminado a asegurar la participación de los alumnos y considera estrategias metodológicas específicas (SEP, 2006). Un 76.19% de los docentes de apoyo siempre implementa adecuaciones especificas para los alumnos con NEE, quienes no lo hacen explican que *"éstas surgen de manera espontánea y se dan como sugerencia al maestro sin modificar su planeación".* El 87% de las carpetas analizadas evidencian las adecuaciones curriculares implementadas.

Un 64.2% de los integrantes del equipo interdisciplinario reportó que siempre implementa programas de acción especificos para los alumnos con NEE, el resto argumenta que *"depende del tiempo y cuando se requiere, especificamente aludiendo a programas de modificación conductual".* Un 67% de los expedientes analizados cuentan con esta planeación del especialista.

Sólo el 28.57% de los docentes de apoyo indicó que siempre entrega reportes al docente regular sobre el trabajo que realiza con los alumnos con NEE: "*al inicio y fin del ciclo escolar se entrega un informe por escrito y durante el año se informa verbalmente".* En el caso de los especialistas, un 35.7% entrega reportes al docente de apoyo y sólo el 14.2% indicó entregarle este tipo de reportes al maestro regular. Los especialistas que reportan al docente de apoyo su trabajo con los alumnos, lo realizan de manera verbal e informal y quienes nunca

lo hacen, dicen que no tienen este hábito. En cuanto a reportes al docente regular, los especialistas dicen que entregan esta información a los maestros de apoyo, implicando que son intermediarios.

La USAER ofrece apoyos técnicos, metodológicos, de orientación y asesoría a los maestros de la escuela que atienden alumnos que presentan NEE, a través de un trabajo colaborativo que favorece la construcción conjunta de estrategias, acciones y recursos didácticos que aseguren dar una respuesta a las NEE del alumno (SEP, 2006). El 33.33 % de los docentes de apoyo enfatizó que siempre colabora con el docente de grupo en la atención de los alumnos con NEE dentro del aula regular para *"proponer estrategias de trabajo para los alumnos con NEE"* La mayoría dice que esta colaboración se da *"sólo en ciertos momentos y no de manera permanente, ya que se prioriza la atención en aula de apoyo".*

Ningún especialista dijo que colabora con el docente regular, si bien el 64.2% afirmó que siempre trabaja en vinculación con los otros integrantes de la USAER. Los especialistas dicen que no colaboran con el docente regular porque *"falta tiempo por el carácter itinerante, no es del agrado del maestro de grupo o el maestro de apoyo es quien realiza esta acción".*

El 47.61% de los docentes de apoyo manifestó que siempre orienta al docente regular sobre adecuaciones curriculares que sus alumnos con NEE requieren. El resto indica que sólo lo hace *al inicio del ciclo o cuando el maestro de grupo lo solicita, dependiendo de su tiempo y disposición".* Un 54% de las carpetas cuentan con evidencia de orientación al docente regular por parte del maestro de apoyo. En cuanto a los especialistas, el 42.8% respondió que siempre orienta al docente de apoyo sobre adecuaciones que debe incluir en la planeación; con relación al docente regular, sólo el 21.4% mencionó que siempre lo orientan sobre la planeación de adecuaciones curriculares. El resto de los especialistas dicen que lo hacen *"según la disposición que el docente regular muestre".* Del total de expedientes revisados, únicamente en el 17% se encuentran evidencias de orientación al docente regular por parte del especialista.

La USAER propicia la participación de las familias en la identificación de los apoyos que requieren los alumnos que presentan NEE; orienta a los padres sobre apoyos específicos que necesitan sus hijos para que se brinden en el hogar (SEP, 2006). El 23.8% de maestros de apoyo respondió que siempre da a conocer la planeación a los padres de familia, el 38.09% afirmó que siempre los informa sobre los resultados de la evaluación de sus hijos, y un 52.38% dijo siempre orientar a los padres de familia. Los docentes comentan que los padres no asisten a sus llamados. El 46% de las carpetas analizadas cuentan con evidencias de orientación a padres por parte del maestro de apoyo.

En el caso de los especialistas, sólo el 14.2% respondió que siempre da a conocer la planeación de su área a los padres de familia, el 42.8% afirmó que siempre los informa de los resultados de la evaluación de sus hijos y un 78.5% manifiestó siempre orientarlos sobre cómo apoyar a sus hijos en casa. Al igual que los docentes, los especialistas señalan que cuando los padres no asisten a sus llamados, la orientación se ve afectada. Sólo un 23% de las carpetas analizadas contienen evidencia de orientación a padres por parte del especialista.

Trabajo interdisciplinario

“El equipo del servicio de apoyo trabaja de manera interdisciplinaria y vinculada con el personal de la escuela a la que ofrece su servicio” (SEP, 2006: 38). El 64.2% de los docentes de apoyo y de los especialistas refirió que siempre participa en reuniones interdisciplinarias para elaborar la PCA de sus alumnos “*porque es importante estar coordinados”* si bien, explican que *“depende de que el maestro se los solicite porque por lo general hay poco interés de los docentes regulares”.* Los especialistas añaden que su participación se limita por el carácter itinerante de su función, por lo que buscan tener días programados para las reuniones interdisciplinarias.

Con base en los resultados antes descritos, se está en posibilidad de establecer algunas conclusiones.

Conclusiones y sugerencias

Con respecto a la planeación del trabajo que se realiza con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, se concluye que en la mayoría de los casos, esta planeación no toma como referencia la que lleva a cabo el maestro regular y pocas veces es compartida con éste, no obstante que los lineamientos que orientan el proceso de integración educativa establecen que la planeación curricular debe "…partir de la planeación que el maestro tiene para todo el grupo, basada en los planes y programas de estudio vigentes…" (SEP, 2006: 53).

Por otra parte, en la minoría de los casos se lleva a cabo la planeación específica dirigida a la atención de los alumnos con NEE, en términos de la propuesta curricular adaptada, evidenciándose aún, que docentes y especialistas no tienen correctamente conceptualizada la función de esta herramienta como la directriz que indica las adecuaciones curriculares que se deben implementar con sus alumnos. Asimismo, y al igual que en el caso anterior, esta propuesta es pocas veces compartida con el docente regular, sea atribuida la causa al desinterés de esta figura o del propio especialista. En este sentido, vale la pena recordar que la normatividad establece que el documento de la propuesta curricular adaptada, una vez elaborado, "…permanece con el maestro de grupo como una herramienta para su planeación cotidiana y será necesario que el personal del servicio de apoyo cuente con una copia" (SEP, 2006: 54).

En lo que refiere al proceso de evaluación de las NEE, se inicia con una evaluación diagnóstica, la cual debe ser realizada por el docente regular y en la cual debe participar el equipo de USAER. En esta investigación se concluye que la mayor parte de los maestros de apoyo participan en dicho proceso ya sea observando o apoyando directamente a los alumnos que lo requieran; sin embargo esto no sucede de la misma manera con el equipo de especialistas, quienes consideran que esta función le corresponde sólo al maestro de apoyo. Cabe recordar en este momento, que las orientaciones normativas del proceso

integrador dictan que "…en ocasiones, durante la evaluación inicial o diagnóstica la participación del equipo de apoyo es esencial para detectar cuáles son las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de algunos alumnos e incidir en ellas" (SEP, 2006: 47).

Los integrantes del servicio de apoyo hacen uso de técnicas e instrumentos de evaluación específicos, pero en el caso de los especialistas no es una actividad sistematizada, probablemente por la limitación que les representa su carácter itinerante aunado al tiempo que conlleva la aplicación de instrumentos de evaluación individuales y especializados. Luego entonces, se infiere que el proceso de detección de las NEE se ve afectado al no llevar a cabo un proceso bien fundamentado en cuanto al apoyo de las estrategias de evaluación que lo avalen.

En lo que se refiere a la evaluación psicopedagógica, tanto docentes de apoyo como especialistas están conscientes de su importancia y participan en su elaboración, si bien no siempre lo hacen de manera interdisciplinaria sino que se queda en la multidisciplinariedad, al aportar cada uno por separado su informe de evaluación. Asimismo, en este proceso de evaluación no participa el docente regular, a pesar de que la normatividad establece que es él, en vinculación con el maestro de apoyo, quien convoca a todos los participantes a una reunión donde se elabora el informe respectivo (SEP, 2006).

El modelo integrador establece que "el personal del servicio de apoyo trabaja en este espacio directamente con los alumnos, sólo en casos específicos, para responder a necesidades particulares de algunos alumnos" (SEP, 2006: 56). Sin embargo, la atención específica brindada a los alumnos con NEE se realiza principalmente en el aula de apoyo; en esto inciden varios factores que van desde la disposición del maestro regular, de los integrantes del servicio de USAER y de la propia necesidad del alumno. Esto nos indica que no están bien cimentadas las bases para el enfoque inclusivo, pues éste establece que es prioritario trabajar dentro de un aula común diversificada.

Además, la información al docente regular sobre lo que se trabaja es limitada; como en el caso de las otras funciones, es el docente de apoyo quien mantiene mayor comunicación, pero sólo reporta al inicio y final del ciclo escolar. En el caso del especialista, nuevamente se reitera que la interacción con el profesor del grupo es mínima, restringiéndose a ocasionales intercambios verbales.

No obstante que el modelo de integración educativa establece como una de las principales funciones de la USAER, la de "…ofrecer apoyos técnicos, metodológicos, de orientación y asesoría a los maestros de la escuela que atienden alumnos que presentan necesidades educativas especiales" (SEP, 2006: 42), para favorecer la construcción conjunta de estrategias, acciones y recursos didácticos que aseguren la respuesta pertinente a las NEE del alumno, los resultados de la presente investigación permiten concluir que esta acción no está siendo llevada a la práctica en el grupo de estudio. Los docentes regulares reciben orientación muy limitada en tiempo y forma, en parte debido a la poca disposición que muestran ambas partes, personal regular y especial: información informal, verbal, y restringida, en el mejor de los casos al inicio y fin de ciclo escolar.

La misma situación se da en cuanto a los padres de familia, si bien, se denota mayor iniciativa del personal de educación especial para orientar a las familias sobre los apoyos específicos que requieren sus hijos, el obstáculo principal que impide cumplir con esta tarea es la participación por parte de los padres de los alumnos, la poca o nula asistencia ante los llamados y convocatoria de la escuela y de la USAER.

La normatividad que rige la educación especial y en particular, el proceso de integración educativa, establece que el personal de USAER "trabaja colaborativamente con el personal de las escuelas de educación regular en la identificación, evaluación, planeación y seguimiento de los apoyos para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, garantizando que reciban la atención adecuada para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes funcionales para la vida" (SEP, 2006: 42). En la práctica, esta

colaboración no existe, en ninguno de los rubros establecidos, pero lo que es más alarmante es que el trabajo interdisciplinario tampoco se da entre el propio personal de educación especial, ya que los especialistas actúan de manera aislada e individual, tanto para la planificación, como para la evaluación y la atención de las necesidades educativas especiales.

En el mejor de los escenarios, el trabajo se gesta de manera multidisciplinaria, ya que cada especialista aporta sus conocimientos y resultados de evaluación para integrarlos en el expediente del alumno, pero no existe una puesta en común, como lo exige la evaluación psicopedagógica y la elaboración e implementación de la propuesta curricular adaptada. En gran medida, estas debilidades son ocasionadas por la falta de espacios en común para compartir y triangular información, ya que el carácter itinerante del especialista limita mucho la disponibilidad del tiempo para atender las demandas propias de su función.

En resumen, podemos concluir que la integración no se ha concretado en la práctica como el modelo lo establece a partir de las políticas educativas y la normatividad derivada de las mismas: no hay un trabajo conjunto entre el personal de educación especial y educación regular, probablemente porque todas las acciones en materia de información, sensibilización y capacitación han estado dirigidas al personal de educación especial, dejando de lado a los profesores y directivos de la escuela común. Asimismo, incide el hecho de que a nivel estructural, en nuestro estado, como en la mayoría de las entidades del país, la educación especial y la educación regular, dependen de una estructura orgánica distinta, por lo que no necesariamente la normatividad de una área, aplica en la otra. En el caso particular del personal de USAER, se concluye que, no obstante la formación recibida, ésta ha sido insuficiente para desarrollar las competencias profesionales necesarias para ejercer las funciones que el modelo integrador propone: a saber, la planeación, evaluación y atención de las necesidades educativas especiales. Aunado a lo anterior, las condiciones en que nuestras escuelas operan, no permiten llevar a cabo estas acciones de manera pertinente,

por factores como el número de alumnos atendidos por grupo, el número de escuelas atendidas por USAER y el carácter itinerante de los especialistas.

Con base en las anteriores conclusiones, se proponen algunas sugerencias:

- Hacer revisión nacional y estatal del modelo de integración y de inclusión educativa, a partir del desarrollo de evaluaciones institucionales de las políticas educativas, que den cuenta de la situación actual de la implementación de estos modelos en comparación con la propuesta que les da sentido.
- Generar propuestas normativas apegadas a las condiciones reales de nuestro contexto social y educativo, de manera específica, revalorar la estructura de las USAER en cuanto a sus integrantes, el carácter itinerante de los especialistas del equipo interdisciplinario y el número de escuelas a las que brindan su apoyo.
- Vincular a nivel macroinstitucional la educación especial con la educación regular, generando políticas y normatividad conjunta para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Ampliar la cobertura de los servicios de apoyo y asimismo, considerar como una prioridad del presupuesto estatal y federal, la asignación de plazas para completar la estructura mínima de las USAER.
- Promover opciones de capacitación a docentes de educación regular y docentes y especialistas de educación especial, enfocadas a la práctica educativa con alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto real de trabajo: detección y evaluación de las NEE, elaboración e implementación de la propuesta curricular adaptada, estrategias de orientación a docentes y padres de familia, interdisciplinariedad, entre otros.
- Desarrollar un plan estratégico de intervención encaminado a generar condiciones mínimas requeridas para la implementación de un enfoque integrador, con apego a las características propias del contexto real de operación.

- Generar otras investigaciones sobre la situación de la integración educativa y tomar sus resultados como insumos antes de asumir políticas educativas que puedan estar destinadas al fracaso al no contemplar la evaluación e investigación en nuestro contexto social y educativo.

Referencias

Arnaiz, P. (1999). *Currículo y atención a la diversidad*. Universidad de Murcia. en: Vega, F., Verdugo, M. (Comps.) Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. España.

Aro, J. y Avendaño, M. (2005). *Estudio de caso sobre necesidades educativas especiales: Un enfoque desde el lenguaje. Un estudio cualitativo con fines descriptivos.* Universidad Católica de Temuco. Facultad de Educación pedagogía Básica con Especialización. Recuperado el 25 de noviembre de 2011 de http://biblioteca.uct.cl/tesis/jessica-aro-makarenna-avendano-alejandra-ustamante-reina-sanmartin-daniel-sanmartin-roxana-ulloa/tesis.pdf

Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). *Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión.* Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual. Recuperado el 25 de noviembre de 2011 de http://www.once.es/appdocumentos/once/prod/SS-PUB-EDM-25B.pdf

Correa, S., Puerta A., Restrepo, S. (2002). *Investigación Evaluativa. Programa de Especialización en Teoría, Método y Técnicas de Investigación Social*. Colombia: Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior.

Diario Oficial de la Federación. (2011). *Ley General de Educación*. México.

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. Revista digital Umbral 2000.

García, I., Escalante I., Escandón, M. C., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, R. (2000). *La integración educativa en el aula regular.* México: SEP.

García, P. y Pérez, D. (2010*). La actitud del docente a nivel primaria regular ante la inclusión educativa*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Garrido, J. (2002). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación primaria y de Educación especial*. Madrid: CEPE.

Godoy, L., Meza, L., y Salazar, U. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación: Chile.

Hernández, R., Fernández C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill: México.

Luque, D. (2002). *Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: Elementos psicoeducativos*. Revista iberoamericana de educación: España. Recuperado el 2 de diciembre de 2011 de http://www.rieoei.org/deloslectores/372Luque.PDF.

Marchesi, A. y Martín, E. (1996). *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales.* en: Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comps). Desarrollo psicológico y educación III. Alianza: Madrid.

Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006. Disponible en bibliotecadigital.conevyt.org.mx p.8. [2009, 2 de diciembre].

Redondo, E. (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Ariel: Barcelona.

Rivera, G. (2006). *Educación Intercultural y educación especial: atención a la diversidad*. Recuperado el 5 de marzo de 2012 en http://portalse.jalisco.gob.mx/investigacioneducativa/files/pdf/interculturalidad%20y20%20EE%20RIVERA.pdf.

Rivera, A. (2004). *Educación especial, integración e inclusión en México*. UPN: México.

Rivera, G. (2006). *Educación intercultural y educación especial: atención a la diversidad*. Recuperado el 5 de marzo de 2012 de http://portalse.jalisco.gob.mx/investigacioneducativa/files/pdf/interculturalidad%20y20%20EE%20RIVERA.pdf.

Romero, R. y Lauretti, P. (2007). *Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica.* Universidad del Zulia Maracaibo. Venezuela.

Romero, Inciarte, González y García (2009). *Integración educativa: visión de los docentes en cuatro escuelas venezolanas.* CPU-e, Revista de investigación educativa. Recuperado el 25 de noviembre de 2011 de http://www.uv.mx/cpue/num9/practica/romero_integracion_educativa.html

Sánchez, A. (2003). *Educación: ¿integración, inclusión o un asunto de derechos humanos?* Recuperado el 25 de noviembre de 2011 de http://usuarios.discapnet.es/LaVoz4/educacion.htm.

Sánchez, M. D. y Galera, A. (2011). *La evaluación piscopedagógica: medida extraordinaria en la enseñanza secundaria.* Recuperado el 6 de febrero de 2012 de http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/11/20_Evalpsicopedagog.pdf.

SEP. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México.

SEP. (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México

SEP. (2000). *Currículo, didáctica y adecuaciones curriculares*. En Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo 3. México.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura y ministerio de educación y ciencia de España.

Vega, A. (2009). *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?* en: Estudios Pedagógicos. Vol. XXXV (2), 189-202. Universidad Austral de Chile.

III

FUNCIONARIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

FUNCIONARIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

La integración educativa como modelo de atención en educación especial, se inicia en México después de una serie de encuentros y tratados internacionales con los cuales se desencadena una serie de cambios que afectaron de manera importante el ámbito educativo, predominantemente en lo que se refiere a la educación especial.

Los servicios de educación especial se acercaron a la educación regular y se convirtieron en los promotores de la integración educativa en todo el país, los alumnos y los maestros que permanecían en estos servicios se integraron a las escuelas de educación básica, los conceptos se transformaron, las acciones de atención se fueron modificando y todo esto en un momento de confusión y de luchas por adaptarse a nuevas circunstancias teóricas, prácticas y laborales.

En los pasillos surgieron grandes discusiones de las circunstancias educativas que la integración educativa desencadenó en México y no era sencillo cuestionar los planteamientos que se afrontaban.

Este apartado se describe, mediante una investigación cualitativa, la serie de circunstancias que envolvieron el nacimiento de la integración educativa en México a través del análisis de un caso en particular y apoyándose en el sustento teórico del análisis de políticas y con una revisión de la toma de decisiones que denota el ámbito de poder de cada uno de los participantes, mostrando que los cambios se llevan a la realidad en la medida que los sujetos considerados "la base" de una pirámide de decisiones, son quienes hacen o no posibles los cambios educativos.

CAPÍTULO 8
LA DECISIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN DURANGO. UN ESTUDIO DE CASO

DECISION ON IMPLEMENTATION EDUCATIONAL INTEGRATION IN DURANGO. A CASE STUDY

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
Centro de Recursos para la Integración Educativa Norte
Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

Esta investigación presenta un análisis de la implementación de la integración educativa en el Estado de Durango, México, mediante un estudio de caso referido al tema de la decisión para ejecutar una política de gobierno a partir del grupo decisor. En el estudio se describe el proceso desarrollado en la entidad y se construye un análisis teórico fundamentado en ciencias políticas.

Palabras clave: integración educativa, decisión, políticas de gobierno.

Abstract

This research presents an analysis of the implementation of inclusive education in the State of Durango, Mexico using a case study about the issue of the decision to run a government policy from the group decider. The study describes the process developed in the state and builds a theoretical analysis based on political science.

Keywords: Educational integration, decision, government policies.

Introducción

En este trabajo se centra la atención en una organización local encargada de implementar una política nacional, lo cual conduce a transformaciones importantes

en el desempeño cotidiano del grupo; es decir, a un momento de crisis que requiere de respuestas y soluciones inmediatas.

El caso seleccionado para analizar la decisión es la implementación de la integración educativa en el estado de Durango; ya que este caso ilustra el proceso decisional que enfrentó el Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación Cultura y Deporte del Estado de Durango (actualmente Secretaría de Educación del Estado de Durango) al reorientar su estructura, servicios, personal, ubicación espacial, conceptualización, fundamentos filosóficos, etc.

Para guiar la investigación se planteó una interrogante general: ¿Cómo se decide en la implementación de la integración educativa en el estado de Durango?

Para su estudio era necesario aclarar:

- ¿Qué es la integración educativa para quienes deciden su implementación en el estado de Durango?
- ¿Por qué se decide implementar la integración educativa en el estado de Durango?
- ¿Quién decide en la implementación de la integración educativa en el estado de Durango?
- ¿Qué métodos se usan en la decisión para la implementación de la integración educativa en el estado de Durango?

Proceso metodológico

Esta investigación se realizó a partir de un enfoque cualitativo y mediante el método Estudio de Casos; en lo particular se realizó un estudio instrumental de casos (Stake, 1998) ya que el caso seleccionado se utilizó para llegar a comprender el objeto de estudio, es decir, comprender un asunto más general que es la decisión, de manera que el caso se convirtió en un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de esa situación concreta pues permitió observar de manera general cómo se presentó la decisión, cómo se definió, cómo se caracterizó y con qué método se estructuró.

Para recolectar información, inicialmente, se utilizaron los siguientes instrumentos: cuaderno de notas, registro de información para la identificación de informantes clave, cintas de audio con la grabación de las entrevistas a los informantes clave, copias fotostáticas de documentos oficiales, bibliografía diversa sobre la decisión.

Posteriormente se procedió a la realización de cinco entrevistas semiestructuradas, (Vázquez & Angulo, 2003) a tres a miembros del Departamento de Educación Especial; otra más a una Supervisora de Zona y una más a la Secretaria de Trabajos y Conflictos de la Sección XII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; todos ellos formaban parte del equipo decisor encargado de implementar la integración educativa en Durango. En estas entrevistas se utilizaron preguntas temáticas, para dirigir el estudio de casos, preguntas informativas, para recoger diversas informaciones y facilitar la conceptualización del trabajo, y preguntas evaluativas, para interrogar la efectividad del caso que se estudió (Stake, 1998).

Se procedió luego a la interpretación de la información; de la información identificada, con las entrevistas, surgieron diversos temas que se convirtieron en categorías y, posteriormente, apoyadas en diversas aportaciones teóricas, se establecieron metacategorías (Vázquez & Ángulo, 2003). Para ello se estructuraron tres niveles de interpretación:

El primer nivel de interpretación en esta investigación consistió en interpretar en el campo para observar el desarrollo del caso (Stake, 1998), para ello se procedió a analizar la primera entrevista (que fue la de mayor extensión) de donde se clasificaron y anotaron los temas expresados por el entrevistado (no los que se pretendía con las preguntas temáticas que se habían elaborado previo a la entrevista) y se les otorgó cierta denominación que los caracterizaba. Los temas que surgieron de la primera entrevista se contrastaron con las otras cuatro. Por tanto surgieron diversos temas que se ubicaron de acuerdo a los puntos básicos a que se referían los decisores y sus planteamientos quedaron clasificados como: antecedentes, definición, cambios, apoyos, proceso, participantes, instrucciones,

recursos, causas, expectativas, otras opciones de decisión, caracterización de decisores, protestas, problemas, demandas y resultados. Luego se relacionaron los que se complementaban o que dependían de otros por lo que fue necesario integrar algunos temas en uno más general o abarcativo, de manera que finalmente se estructuraron las categorías de la siguiente manera (figura 1): antecedentes (se integró a demandas), definición, cambios, proceso (en el que se incluyen: apoyos, instrucciones, recursos y otras opciones de decisión), participantes (se une a caracterización de decisores), causas, expectativas, resultados y problemas (se anexa a protestas).

Posteriormente *en el segundo nivel de interpretación* se redactó el contenido de cada categoría, estableciendo las primeras conclusiones sobre los planteamientos de los entrevistados, con las cuales se dio significado a la información obtenida al establecer generalizaciones sobre la categoría analizada y contribuyendo con propuestas teóricas surgidas de las ciencias políticas en torno al objeto de estudio: la decisión.

En el tercer nivel de interpretación se retoman las conclusiones (teórico-empíricas) surgidas en cada categoría para elaborar un cuerpo general de proposiciones que caracterizan a la decisión; a partir de esto se construyeron metacategorías (Vázquez & Angulo, 2003) que permitieron derivar un constructo sobre la decisión, el cual da forma al apartado; "Construcción del caso".

El caso

En este apartado se describe el proceso que rodea a la decisión de la implementación de la integración educativa en Durango; se describen a continuación los "nueve pasos" identificados en la implementación de la integración educativa en Durango. La información que presentaron los entrevistados se simboliza con E.1 (entrevistado 1), E. 2 (entrevistado 2), E.3 (entrevistado 3) hasta E.5 (entrevistado 5); en recuadros sombreados se integran reflexiones (R.1, R.2, R.3, etc.) relacionadas con los fundamentos teóricos

diversos y, además, se presenta con negritas los diálogos emitidos por los entrevistados.

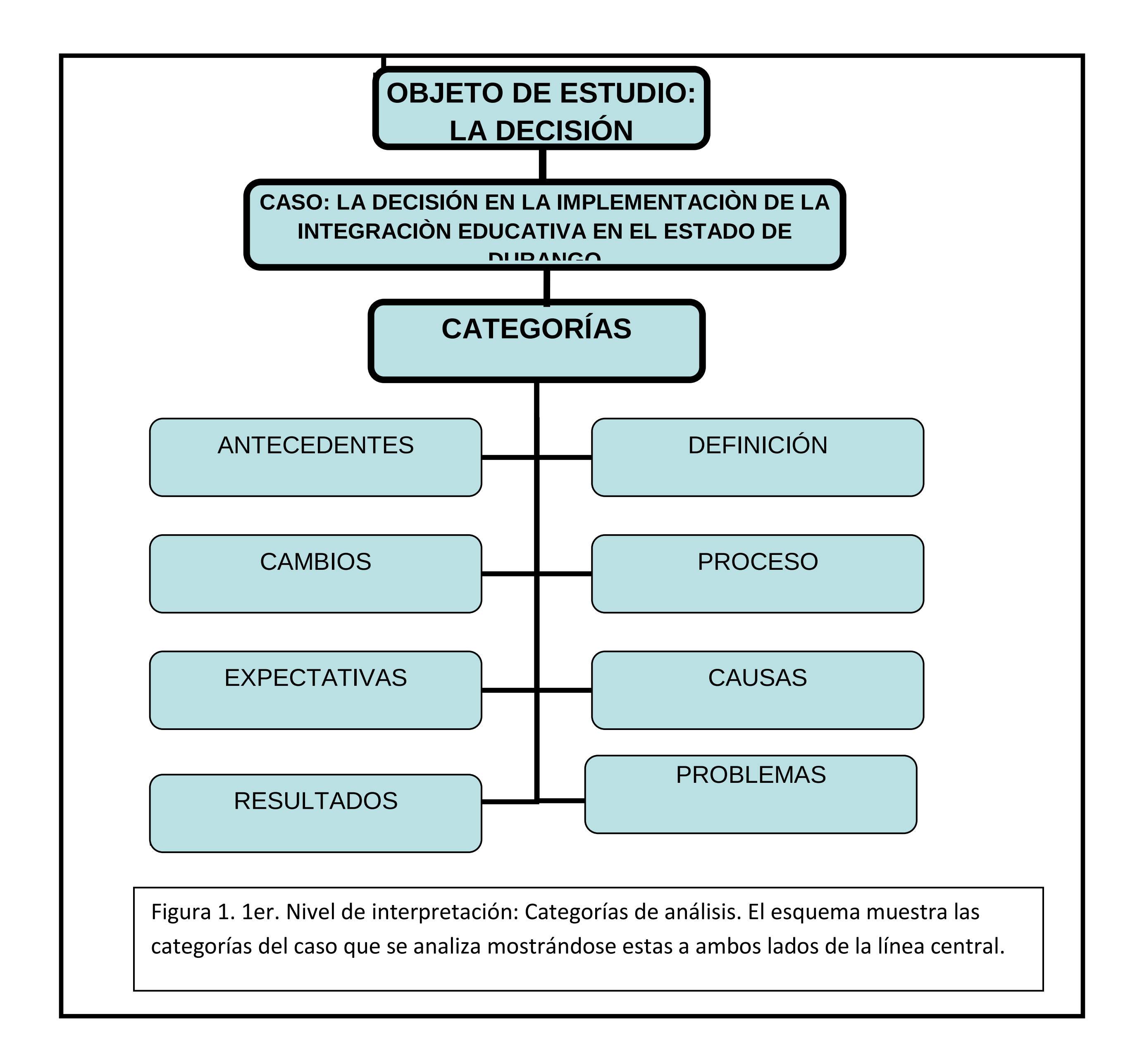


Figura 1. 1er. Nivel de interpretación: Categorías de análisis. El esquema muestra las categorías del caso que se analiza mostrándose estas a ambos lados de la línea central.

1.- Descubriendo la propuesta del cambio

La implementación de la integración educativa en Durango se originó en una reunión organizada por la Dirección General de Educación Especial de la

Secretaría de Educación Pública con la cual **“se inicia citando a todos los Jefes de Departamento** (de educación especial de la República) **y se da a conocer hacia dónde se va en cuanto a integración educativa”** (E. 1).

En esta reunión se planteó que:

“**…a partir de la descentralización de la educación a los estados… no es obligatoria** (la decisión de realizar la integración de los estados)**.**

Es de acuerdo a las características. Aquí ya se toman en cuenta las características de cada estado, las posibilidades que tienen, la política educativa de cada estado y el apoyo que reciben del Gobierno del Estado. Entonces siempre se dieron a conocer las líneas generales, se invitó a todos los estados a irse capacitando y conociendo hacia dónde se iba; pero nunca se les obligó y por eso ahorita, yo tengo conocimiento de que Oaxaca, todavía a la fecha no se reorienta” (E. 1).

Existían entonces dos opciones que enfrentaba la Jefa del Departamento a partir de la reunión nacional: aceptar la integración educativa o negarse a ello.

No es posible desenmarañar claramente las ideas que fundamentaron la decisión elegida, pero sí se puede analizar la situación: Durango tenía ya antecedentes de demandas de atención a las personas con discapacidad, aunque no precisamente de integración, Educación Especial ya había integrado niños con discapacidad a las escuelas regulares de diversos niveles educativos y tenía ya personal con experiencia en la atención a diferentes discapacidades que siempre había demostrado disposición, interés y conocimientos en su trabajo, en el estado se habían creado instituciones para atender a personas con discapacidad y con necesidades especiales que dependían ahora del Departamento de Educación Especial, existían además organizaciones no gubernamentales que podía apoyar la integración en el ámbito social, existía un importante apoyo sindical y de autoridades locales y se habían decretado leyes nacionales y estatales que obligaban a la integración.

Por todo lo descrito anteriormente fue posible elegir y la decisión fue aceptar la implementación de la integración educativa en el estado de Durango.

Ante esta decisión cabe integrar una reflexión que surge de los planteamientos de Etzioni (en Aguilar, 1996.4) respecto a la coacción que ejerce el gobierno federal sobre los gobiernos locales; este teórico de las ciencias políticas afirma que la primera actividad de inducción y seguimiento para la eficiencia en la implementación de una política es la asesoría y la asistencia técnica, mediante las cuales, los funcionarios de más alto nivel: auxilian a los subordinados (en este caso las autoridades locales) en la interpretación de los reglamentos y lineamiento federales, estructuran sus respuestas a las presiones políticas de manera que la implementación de la integración educativa se presentaba como una invitación que respetaba las características locales y se obtienen recursos físicos y técnicos para poner en práctica una política, en este caso se proporcionó bibliografía extranjera, se presentaron resultados de investigaciones nacionales como muestras de los triunfos que se obtendrían. Además se elaboraron documentos nacionales para guiar la capacitación, las reglas, los cambios y el proceso a seguir.

R. 1 La decisión de implementar la integración educativa en Durango fue el resultado de la situación favorable en el estado; pero también, del ejercicio del poder normativo del gobierno federal ejercido mediante la asesoría y la asistencia técnica a las autoridades locales.

Sin embargo, existía una alternativa diferente que fue planteada por uno de los entrevistados:

“Le voy a decir una cosa: la integración educativa no nos pertenece a nosotros, a educación especial; lo tenía que haber hecho preescolar… el nivel de preescolar, el nivel de primaria.

La autoridad de arriba la designó de este lado y del otro… no era ver a los niños con discapacidad, sino ver la población existente en las escuelas y … favorecer verdaderamente la enseñanza desde la diferencia.

Primaria debería habernos pedido a nosotros los apoyos de cómo manejar a esos niños; pero no nosotros irles a decir que nosotros lo sabíamos todo y que les íbamos a decir cómo los manejara. Porque ellos no tenían ninguna necesidad, ellos lo veían sin necesidad" (E. 3).

Esta es una alternativa interesante que no se sabe si se planteó o si se hubiera escuchado y realizado, por lo que queda una pregunta que no es posible responder ¿qué hubiera pasado si el inicio de la integración educativa hubiera sido responsabilidad de alguno de los niveles de educación básica: preescolar, primaria o secundaria?

2.- Convencer a la autoridad, informar y trabajar en equipo

Después de la reunión mencionada anteriormente, la Jefa del Departamento de Educación Especial en Durango, da a conocer al Secretario de Educación y a su equipo cercano en el Departamento (Equipo Decisor) **"hacia dónde se iba porque ahí teníamos que plantear las estrategias de cómo hacerlo, cómo plantearlo a los supervisores, en cuántas reuniones, a través de capacitación"** (E. 1).

Este entrevistado presenta de manera muy clara cómo el equipo decisor asumía la responsabilidad de planear y coordinar una serie de cambios y de presentarlos con cautela, de manera que fueran aceptados y ejecutados por los subordinados.

R. 2. Aunque pudiera pensarse que las decisiones se toman en el centro, son las decisiones locales las que permiten que los cambios se generen, a través de estrategias adaptadas a las posibilidades del grupo de decisores y de la sociedad donde tal decisión se implementa. Es entonces, la implementación local, la que hace posible a la política.

3.- Informar y coordinar a los subordinados

La Jefa del Departamento convocó a los supervisores de las diversas zonas de Educación Especial y les dio a conocer el proyecto, además les planteó que en cada zona se iría **"marcando el rumbo hacia donde se iban en cuanto a la integración. Se dieron líneas generales, pero ya los pasos a seguir fueron de acuerdo a cada zona"** (E. 1).

La forma en que se decide plantear los cambios a los supervisores denota como estrategia planeada el hecho de que fuera la autoridad superior de educación especial quien citara a la reunión y quien presentara el proyecto que las autoridades nacionales le habían propuesto. Esto aseguraba la aceptación. Para los subordinados no aparecía otra alternativa más que seguir al pie de la letra lo que se les presentaba.

Había además otra medida inteligente: cada supervisor podía decidir los pasos a seguir según sus posibilidades en la zona. Esto implicaba que no se les estaba imponiendo nada y que además se respetaba su poder de decisión en sus zonas de trabajo.

En esta trama de acontecimientos se plantean diversas opciones sobre las cuales los supervisores podían elegir, así las posibilidades de decisión continuaban para ellos. Sólo había una opción que no se hacía presente: el rechazo a la integración educativa. Se decidía cómo hacerlo, pero no era posible decidir no hacerlo.

Esto marca una diferencia entre la forma de proceder de las autoridades nacionales y las estatales; pues, como anteriormente se manifestó, a nivel nacional se invitó a participar, por lo que algunos estados se negaron; mientras que en Durango parecía que era una tendencia a seguir: **"México dijo que había que entrarle a la integración y había que entrarle, ¿cómo?, pues como Dios nos diera licencia"** (E. 4).

El entrevistado reconoce como responsable de la decisión al Gobierno Federal, sin hacer referencia a la responsabilidad local; lo cual resultó cómodo y

apropiado para lograr los objetivos estatales, quienes no eran responsables de las circunstancias que estaba enfrentando el personal de educación especial.

Las instrucciones para iniciar la implementación de la decisión fueron planteadas a los participantes por la Jefa de Departamento, quien dio a conocer los planeamientos que las autoridades del centro le habían presentado y dio la posibilidad de elegir cómo se desarrollaría el proceso en el equipo decidor y en los niveles de mando de los subordinados.

La Jefa de Departamento se convirtió entonces en la figura central de la implementación, ya que relacionaba lo que la autoridad nacional se había planteado con la ejecución local.

R. 3. Para lograr la eficiencia de la implementación en el ámbito estatal se retoma el poder normativo, ejercido mediante la asesoría y la asistencia técnica a los subordinados.

4.- Autocapacitación y difusión interna

Regresando al proceso para la implementación; en la reunión con los supervisores también se les comunicó que ellos serían los encargados de dar a conocer a los directores y al personal de educación especial, los diversos planteamientos de la integración educativa. Y se inició la capacitación dentro de educación especial.

"…Mientras que el proyecto se difundía, afirma un entrevistado: "el personal que estábamos ahí cercanos (a la Jefa de Departamento)… fuimos leyendo toda la bibliografía que se estaba recomendando, era casi toda española y argentina. Entonces todo iba hacia la integración, iba coincidiendo. Se estaba haciendo, analizando el Artículo 41 (de la Ley General de Educación…) ¿qué está diciendo?, ¿por qué las personas con necesidades educativas especiales?, ¿por qué la integración? Entonces fuimos entrando a conocer los conceptos, a la cultura y hacia dónde se iba" (E. 1).

El entrevistado estaba, entonces, autoconcientizándose para aceptar y autocapacitándose para difundir. Todo incidía: había experiencia en otros países sobre la integración que mostraba logros positivos; las leyes de México ya habían reglamentado e instituido a la integración educativa, los conceptos se estaban aclarando y muchas dudas se disipaban. Entonces podía creerse en la integración porque no era la propuesta fugaz de alguien, era un proceso mundial que involucraba a México y era preciso seguirlo.

Los logros propuestos serían alcanzados porque en otros lugares ya estaba comprobado sin embargo, cuando se piensa en lo local **"a lo mejor no se sabía hacia dónde se iba" (E. 1).**

"Se ha hecho como un proceso, siguiendo las modas, o las indicaciones nacionales; pero no se ha hecho una verdadera integración a las condiciones: ¡Podemos por la situación educativa de aquí y por la demanda de los alumnos!" (E. 4).

Resulta increíble cómo las personas logran creer en algo de lo que dudan. Esta es una paradoja posible: se puede creer en algo porque otros lo comprobaron, pero se duda de que los resultados sean iguales en las circunstancias propias. Se reconoce, por tanto que no había referencias locales precisas que permitieran prever los resultados.

> R. 4. Aunque la decisión tenía algunos antecedentes, no existía la experiencia precisa sobre una reorientación de esta magnitud, por lo que no era posible una previsión clara de los resultados.

5.- Difusión externa: del equipo encargado del cambio a la sociedad

Hay otra situación importante, la información sobre integración educativa no sólo se estaba difundiendo dentro del personal de educación especial, sino que también se difundía hacia el exterior: al Gobernador, al Secretario de Educación, a las Secciones Sindicales, a universidades, a algunos padres de familia, a

empresarios y comerciante y a la sociedad en general. Para lo cual **“se hicieron reuniones, se dieron conferencias, se invitó al sector educativo, a la primaria regular, a padres de familia de la comunidad” (E. 2).**

“Mira aquí se hizo como te digo unas dos reuniones: en el CREE, una en el auditorio de la Universidad Juárez, otra en el (hotel) **Gobernador… y sí algunas dos reuniones con este sentido, como primeros pasos” (E. 2).**

Se difundió también en algunos programas de televisión locales junto a universidades del estado.

Muchos recibían por primera vez esta información; **“ellos no sabían muy bien a qué tenían que ir; ya cuando estaban ahí se iban enterando y daban su opinión” (E. 2).**

Si relacionamos esta participación de la sociedad con la que se plantea en los antecedentes se puede observar sin mayor problema que inicialmente los involucrados creaban acciones e instituciones, se vinculaban con líderes y lograban objetivos propios; mientras que en la presentación de la integración educativa, en cambio, sólo participan para informarse de las medidas que las autoridades de educación nacionales y estatales había establecido para atender a las personas y sobre todo a los niños con discapacidad.

R. 5. La decisión no atiende a demandas de la sociedad en el ámbito local, sino que ésta actúa como espectador que acepta lo que el gobierno nacional y local le plantea.

6.- Control organizado en la decisión

En este punto más que un paso en específico se hace referencia a una medida importante de la Jefa del Departamento de Educación Especial: **“siempre la Jefa del Departamento trató de que todo este movimiento que se hizo, la reorientación, trató de estar consultando siempre y teniendo el visto bueno del sindicato, porque si no, no se hubiera hecho. Además se fue trabajando**

simultáneamente con México… y se fue informando al Secretario de Educación." (E. 1).

Estamos hablando entonces de un control organizado en donde:

a) El grupo cercano o grupo de decisores estaba autoconcientizándose y autocapacitándose.
b) Algunos de los decisores (subordinados del Departamento de Educación Especial: supervisores y asesores técnicos) convencían y capacitaban al personal de educación especial, establecían estrategias de trabajo, las ejecutaban y mostraban los avances logrados.
c) Se mantenía contacto permanente con los funcionarios de México.
d) Por último, las autoridades inmediatas y el Sindicato a nivel estatal estaban involucrados en la decisión.

No había ya cabos sueltos, el camino estaba marcado y los involucrados estaban ya inmiscuidos y comprometidos para que la implementación estatal se lograra.

Pero, ¿qué circunstancias estaba enfrentando el grupo cercano, los decisores del Departamento de Educación Especial? A lo cual uno de los entrevistados responde:

> **"Había preocupación, aparte de eso también el desconocimiento. Se estaban dando líneas generales que no coincidían con lo que pensábamos nosotros. Por ejemplo de integrar a un niño con Síndrome de Down, pero ¿hasta dónde va a ser posible que se pudiera ver hasta secundaria y también la atención para la atención múltiple?; porque entonces iban a llegar los niños deficientes mentales bajos, que en la actualidad los están atendiendo" (E. 1).**

Había grandes preocupaciones por los acontecimientos futuros, que en realidad estaba revisándose, pero nadie tenía una respuesta clara. Se vivía incertidumbre y desconfianza aún en el equipo decisor que resolvía sus dudas tratando de creer en lo que los textos les decían y confiando en que eran guiados

acertadamente por las autoridades que propusieron todos estos cambios: **"también teníamos que dar seguridad e iniciar. Aparte de eso pues todos los procesos importantes no se dan de un día para otro, tienen que irse construyendo" (E. 1).**

Hasta aquí hemos analizado la participación del grupo de decisores, en seguida se describirá cómo esta decisión impactó al personal de educación especial y aún al de educación regular.

R. 6 Los encargados de la implementación de la política en el estado de Durango utilizaron como estrategia el **control organizado** de la decisión para lo cual: el equipo de decisores se autoconcientizaba y se autocapacitada, los subordinados difundían, convencían, planeaban, ejecutaban y mostraban los avances obtenidos; se mantenía el contacto con las autoridades nacionales y se involucraba a las autoridades locales.

R. 7 El control en las organizaciones es uno de los temas que se han investigado en la implementación de políticas definiéndose por Etzioni como un proceso cuyo propósito es "asegurar que las reglas sean obedecidas y las órdenes sean cumplidas" (en Aguilar 1996:4, p. 107).

Cuando la Jefa de Departamento citó a reunión y dio a conocer el proyecto de integración educativa, entonces, el gran peso del cambio se había cedido ya a los supervisores de zona de educación especial. Los maestros de educación especial estaban en preescolares y primarias regulares, la capacitación se había realizado en educación especial y este personal los había difundido en las escuelas regulares que estaba atendiendo, todo esto en un ciclo escolar 1995-1996. Ahora el Departamento de Educación Especial reunió a los Supervisores y a sus apoyos técnicos y les comunicó que había que iniciar con la integración de niños con discapacidad de los Centros de Atención Múltiple (Escuelas de Educación

Especial que atendían a los niños con discapacidad) a las escuelas regulares (aproximadamente en el ciclo escolar 1996-1997 o en el de 1997-1998):

"Vamos a iniciar con una escuela, nos dijeron, una escuela por zona. Vamos a iniciar. ¡Hay Diosito, cuál escuela es integradora!... en dónde… dónde está bien la maestra, cómo se lleva con los maestros, cómo se lleva con la directora, este…. si hay niños y si son los niños como los tienen atendiendo… ¡ah ya sé un preescolar! Porque ahí no es notoria la situación, todo es juego, todo es asociación… ¡un preescolar!... iniciamos (E. 3).

Se decidió el inicio de la integración de niños con discapacidad en instituciones que cubrieran varios criterios: primero, tenía que ser una escuela en la que no fuera sencillo que se advirtieran los acontecimientos que estaban por suceder. Segundo: tenía que ser una institución en la que hubiera una relación positiva entre el personal de la escuela regular y el de educación especial. Tercero: que se hubieran cumplido las reglas en cuanto a la atención de los niños y por último un cuarto criterio: que no hubiera grandes exigencias de aprendizaje. Así surgió la integración educativa en Durango y los primeros alumnos de educación especial fueron integrados a preescolar regular.

8.- Difusión externa: de los subordinados a sus iguales

El trabajo de los supervisores no era únicamente dedicado a convencer e iniciar el trabajo con su personal, también tenía que difundir y convencer a los actores con quienes su trabajo se desarrollaría posteriormente: jefes de sector, supervisores, directores maestros y apoyos técnicos de diversos niveles de educación regular, predominantemente de preescolar y primaria: **"nosotros llegábamos a jefes de sector, a supervisores y maestros. Ahora para jefes de departamento, pues tenía que ir la Jefa de Departamento…" (E. 3).**

"Cuando (la integración educativa) llega a los estados, pues se supone que el Secretario de Educación lo iba a manejar con todos los actores, con los funcionarios de todos… entonces, el secretario ¿lo manejaría?" (E.3).

Los supervisores no sentían entonces el apoyo adecuado en autoridades superiores que les abrieran y facilitaran el camino en los ámbitos fuera de la educación especial; porque cuando se reunían con otras autoridades de las educación rural notaban que no estaban informados de su llegada, que no tenían la orden de recibirlos, de atenderlos y darles la posibilidad de empezar a trabajar en "sus" escuelas.

9.- Los cambios se incrementan

Para el siguiente ciclo escolar el Departamento solicitó a los supervisores que se integraran niños con discapacidad a escuelas primarias: "**¡Dios mío, que una primaria!, ¿cuál primaria? Y mi apoyo y yo… es una primaria por zona… ¿cuál?... no pues mire aquí… para todo las toman en cuenta" (E.3).** A los primeros cuatro criterios se agregó entonces un quinto: integrar niños a escuelas regulares en las que educación especial ya había intervenido consistentemente en sus actividades, de manera que ahora ellos estuvieran comprometidos a hacer algo por educación especial, un favor a cambio de otro.

La integración seguía avanzando y cada participante vencía, a su manera, los obstáculos que se le presentaban porque había que lograr los objetivos que se le habían planteado y a lo que cada uno se había comprometido. Cabría en este momento la reflexión siguiente: ¿quiénes tomaron por primera vez, en el nivel central, la decisión de iniciar la integración educativa? ¿Estaban enterados de las situaciones que otros tuvieron que enfrentar y resolver para lograr las metas que ellos habían planteado?, ¿cómo se estaba llevando realmente a la práctica la descentralización si las instituciones locales cumplían objetivos planeados por la Federación?, ¿y los niños, cómo estaban viviendo la integración?, ¿y los padres de familia, qué ventajas o qué desventajas estaban observando en el desarrollo de sus hijos?

En los años siguientes el Departamento solicitó que se integraran niños a primarias en los turnos vespertinos y después un niño en cada Unidad de Servicio

de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y en años recientes a todas las escuelas regulares (2005).

Construcción del caso

En la construcción del caso se trata de precisar la decisión para la implementación de la integración educativa en Durango; para lo cual se establecieron aspectos como: definición de la integración educativa, tipo de política de acuerdo a antecedentes, los participantes en la decisión, los cambios y el consenso de la decisión, el procedimiento y los métodos utilizados en la decisión y las causas de la decisión.

Definición de integración educativa

La integración educativa es una política de gobierno que responde a demandas de democratización; que promueve la libertad, la equidad y la plusvalía de las personas con discapacidad a través de cambios y reorientaciones y de un proceso formalizador propuesto por las autoridades nacionales.

Las causas de la decisión: antecedentes y demandas y tipos de política

Los antecedentes de la integración educativa constituyen la formación de la agenda en la elaboración de políticas; ya que estos antecedentes muestran cómo diversos problemas, demandas, o cuestiones provenientes de diferentes puntos del Estado, con causas y situaciones heterogéneas, afectan a un menor o mayor número de personas y buscan la atención y solución del gobierno; para lo cual toman forma de conflictos, arbitrajes, necesidades o satisfacciones y que sin embargo, sólo algunos logran llamar la atención gubernamental y despertar la iniciativa seria y activa del gobierno como asuntos posibles para una política.

En este caso, las causas de la decisión para la implementación de la integración educativa en Durango son:

- Una situación favorable en el estado: pues el Gobierno Estatal se había inmiscuido con anterioridad en asociaciones protectoras y había gestionado infraestructura y atención para personas con discapacidad. Las autoridades educativas y los sindicatos de maestros aceptaron la integración educativa y existían ya antecedentes de asociaciones y demandas para crear instituciones y servicios específicos para los sujetos con necesidades de educación especial.
- El ejercicio del poder normativo (ejercido mediante la asesoría y la asistencia técnica a las autoridades locales) y del poder remunerativo (el ofrecimiento de recursos monetarios a las autoridades estatales para la aceptación de los objetivos de políticas nacionales) del gobierno federal.

Se pudo constatar además que la decisión no atiende a demandas de la sociedad en el estado, como se notó en la historicidad de la educación especial en Durango; sino que ante los planteamientos de la integración educativa, la sociedad civil actúa como espectador que acepta lo que el gobierno nacional y local le plantea. Por todo lo anterior la implementación de la integración educativa en Durango puede:

- Definirse como agenda institucional, formal o gubernamental pues está formada por un conjunto de asuntos explícitamente aceptados para consideración seria y activa por parte de los encargados de tomar decisiones sin integrar las cuestiones que los miembros de una comunidad política plantean.
- Ubicarse dentro de las políticas up-down ya que se estructuró a partir de lineamientos nacionales que fueron adoptados por el gobierno local y quedaron plasmados en programas y modificaciones legislativas que se convirtieron en fundamentos legales y principios rectores de los agentes involucrados.

- Identificarse con las políticas que surgen en arenas redistributivas en las cuales la estructura de poder utilizando su autoridad legítima: establece políticas, redistribuye propiedades como conocimientos, competencias, atención pública y recursos e interrelaciona actores e instituciones para responder a demandas.

Los participantes en la decisión: sus funciones y sus relaciones

En la decisión para la implementación de la integración educativa en Durango participó el personal del Departamento de Educación Especial, los Supervisores de Zona de educación especial, y apoyos externos al Departamento. Todos ellos realizaron diversas funciones dentro de la implementación que pueden caracterizarse como: un decisor, un equipo de implementación, un equipo de ejecución y apoyos externos. En seguida se describen sus funciones y sus relaciones en la decisión.

- *Un decisor (D*): función desempeñada por la Jefa del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación Cultura y Deporte del Estado de Durango, quien desarrolló las siguientes acciones: tomar la decisión para iniciar la integración educativa, de la dirección, coordinación, ejecución seguimiento y control de la implementación; fue el punto de unión entre las autoridades nacionales, estatales, de educación y sindicales; fungió también como difusora de la integración hacia organizaciones no gubernamentales, a jefes de otras dependencias educativas y a medios de comunicación masiva, administró y distribuyó recursos humanos, financieros y materiales y se rodeó de un equipo colaborador al que se denominó "equipo de implementación", y de un equipo encargado de desarrollar acciones, denominado "equipo ejecutor".
- *Equipo de implementación (e.I):* integrado por Subjefa Administrativa, Subjefa Técnica y Equipo Técnico del Departamento de Educación Especial. En este equipo se tomaron decisiones sobre elaboración de estrategias, planeación,

programación, forma adecuada de presentar la información, seguimiento, capacitación y coordinación de la normatividad, de las acciones y de las instrucciones; convencieron, difundieron, respondieron a protestas, resolvieron problemas de implementación y entregaron resultados a la Jefa del Departamento. Para desempeñar sus funciones se autoconcientizaron y se autocapacitaron en medio de dudas sobre el proceso, inseguridad en los planteamientos y en los resultados de la integración, pero con cierta confianza en las decisiones de las autoridades.

- *Equipo de ejecución (e.E*): formado por los supervisores de las diferentes zonas de educación especial, quienes se encargaron de elaborar estrategias para ejecutar la decisión de implementación de la decisión en su área de influencia, programaron acciones, recursos y participantes, se rodearon de personal que los apoyara (apoyos técnicos de zona y directores de los diversos servicios de educación especial en su zona), difundieron y capacitaron sobre las normas nacionales a sus “iguales” en otros departamentos de la Secretaría de Educación. Organizaron la reubicación de los maestros y de los alumnos de educación especial a preescolares y primarias regulares, se preocuparon por mostrar las ventajas de la integración al ámbito educativo y a la sociedad, resolvieron conflictos con el personal de educación especial ante los cambios que estaban enfrentando, abrieron espacios y establecieron convenios con las maestros e instituciones de educación regular, dieron instrucciones a los directores de los diferentes servicios de educación especial para que buscaran la manera adecuada de integrar a la escuela regular a maestros y alumnos, vigilaron la integración de alumnos y maestros a las escuelas regulares y reportaron los resultados al Departamento de Educación Especial.
- *Apoyos externos (a.e):* estructurado por las diferentes secciones del Sindicato de Maestros, las autoridades educativas locales (Secretario de Educación, Director de Educación Básica “A”, Gobernador del Estado, algunos diputados) y las autoridades nacionales (de la Secretaría de Educación Pública en México como representante del Gobierno Federal).

En las funciones desarrolladas por los participantes puede observarse que el trabajo más difícil y abarcativo lo desempeñaron los integrantes del equipo ejecutor, mientras que el decisor y el equipo de implementación desarrollaron predominantemente el trabajo intelectual y los apoyos externos recibieron información y participaron de la decisión a través del decisor. Por tanto, aunque pudiera pensarse que las decisiones se toman en el centro, son las decisiones locales durante la ejecución de la política las que permiten que los cambios se generen, a través de estrategias adaptadas a las posibilidades del grupo de decisores y de la sociedad donde tal decisión se implementa. Es entonces, la implementación local, la que hace posible a la política

En la Tabla 1 se presenta la propuesta de Sfez (1984) para la conexión en la decisión, es decir, la densidad de las relaciones existentes entre los miembros de un conjunto; en este caso se utiliza para analizar las interrelaciones entre los participantes de la decisión, otorgando 1 si los dos elementos correspondientes entre la línea y la columna están en relación directa y 0 en caso contrario.

Como conclusión puede afirmarse que el decisor (D) mantiene la relación más densa, ya que se relaciona con todos los participantes, lo cual hace posible el control organizado de la decisión en la implementación cuyo propósito es asegurar que las reglas sean obedecidas y las órdenes sean cumplidas.

Tabla 1.
Relaciones entre los participantes (Fuente: elaboración propia a partir de los planteamiento de Sfez,1984)

PARTICIPANTES	**D**	**e.I**	**e.E**	**a.e**	**TOTAL**
D	-----------	1	1	1	3
e.I	1	-----------	1	0	2
e.E	1	1	-----------	0	2
a.e	**1**	**0**	**0**	**---------**	1

También se presenta el esquema surgido de teoría de gráficas que Sfez (1984) usa para representar la linealidad de la decisión; en esta investigación la figura 2 permite revisar el circuito de relaciones de los participantes en la decisión.

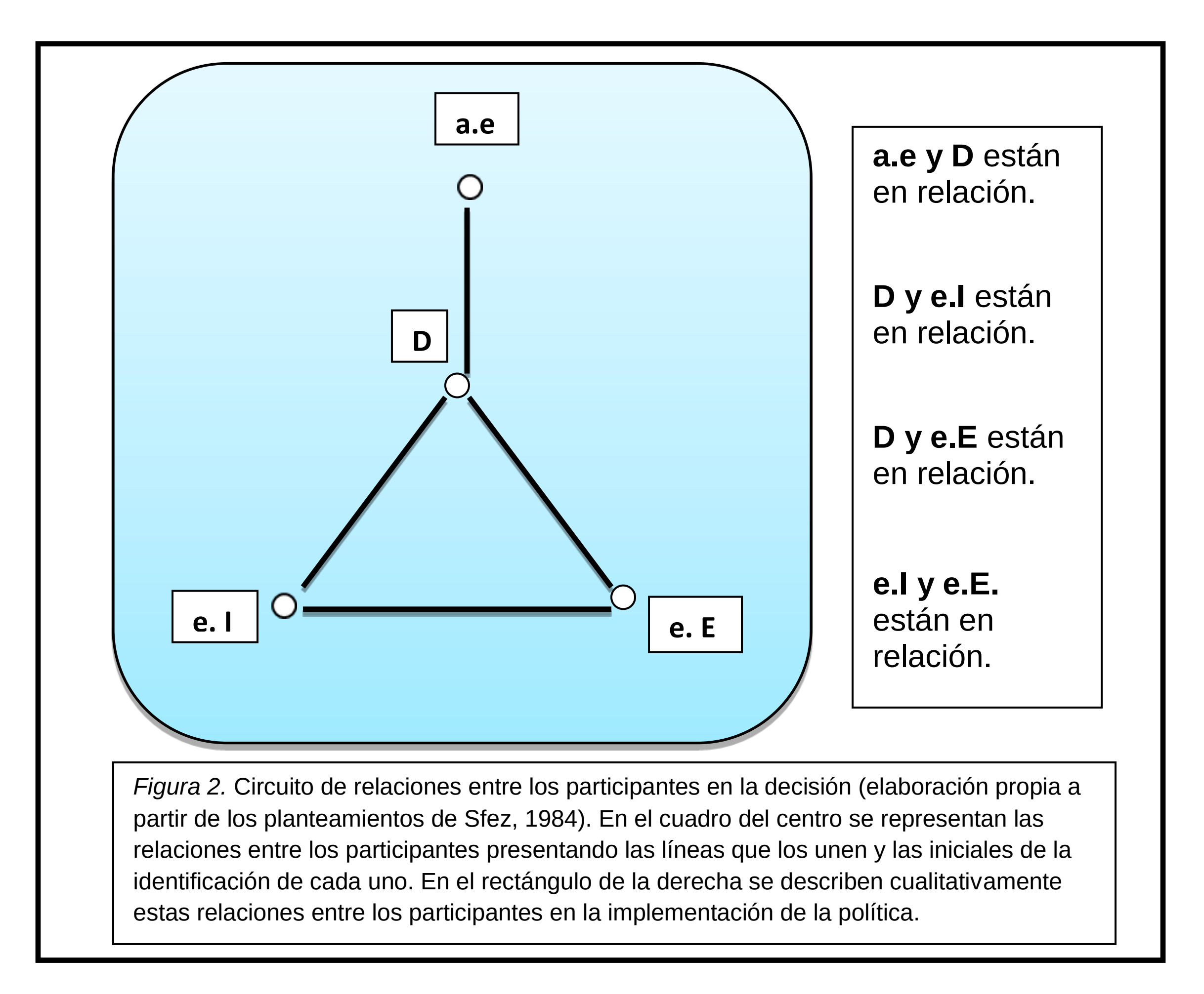


Figura 2. Circuito de relaciones entre los participantes en la decisión (elaboración propia a partir de los planteamientos de Sfez, 1984). En el cuadro del centro se representan las relaciones entre los participantes presentando las líneas que los unen y las iniciales de la identificación de cada uno. En el rectángulo de la derecha se describen cualitativamente estas relaciones entre los participantes en la implementación de la política.

El esquema de relaciones entre los participantes (figura 2) que resultó en el caso que se estudia es un semienrejado, el cual se caracteriza porque los puntos (participantes) forman una matriz de lazos cerrados, es decir de circuito cerrado, en el cual existen conexiones casi en todos los elementos de la decisión. De manera que puede observarse que la implementación de la integración educativa quedó circunscrita al ámbito que concierne a la educación especial sin una relación directa con: asociaciones no gubernamentales, organizaciones de personas con discapacidad, padres de familia, alumnos de educación especial, instituciones privadas y públicas de educación básica, media superior y superior, empresarios… en fin, a la sociedad en general.

En ciencias políticas se plantea que la participación de los subordinados y de los responsables favorece el espíritu de equipo, incrementa el compromiso, se

comprenden las razones de los cambios y se reduce la resistencia inicial. Sin embargo, no se puede sostener que esta participación en la elaboración de decisiones redunde en el consenso en torno a las metas ni en la eliminación de los problemas de la implementación.

Implementación de la decisión: cambios, consenso y resultados

El inicio de la integración educativa en Durango se identifica con la etapa de implementación en la elaboración de políticas. Esta etapa se caracteriza porque en ella el gobierno federal debe llevar a cabo políticas de tal manera que pueda ejercer influencia sobre las organizaciones locales prestadoras de servicios para que se comporten de acuerdo con lo deseado; de manera que esto genera el diseño de un conjunto de decisiones que tendrán como consecuencia y efecto el acontecimiento terminal previsto y preferido en la política diseñada. Este es el momento en el que las ideas se convierten en acción.

El análisis de la implementación puede revisarse respecto a dos rasgos determinantes: los cambios y el consenso de la política y los resultados de la implementación de la política. Estos rasgos se analizan a continuación:

a) Los cambios y el consenso de la política

Según las versiones de los entrevistados, la implementación de la integración educativa en Durango por el Departamento de Educación Especial provocó cambios grandes y drásticos en cuanto a: modelos de atención, administración, conceptos, población atendida, ubicación de espacio laboral y relaciones interpersonales. Respecto al consenso puede destacarse que hubo una participación importante del personal de educación especial, sin embargo, el consenso era bajo; es decir, los acuerdos respecto a las metas a lograr con la implementación no eran claros para los participantes en la decisión: la Jefa del Departamento pretendía cumplir con una indicación nacional, el equipo de implementación buscaba mayores recursos y capacitación para los docentes y el

equipo de ejecución esperaba integrar a niños con discapacidad al contexto regular y normal.

Para establecer las dimensiones de evolución en la implementación de políticas se elaboró el cuadro propuesto por Donald S. Van Meter y Carl E. Van Horn (en Aguilar, 1996.4, p.115), a partir de la relación entre los cambios (grandes o menores) y el consenso de las metas (alto o bajo). Considerando como **cambio** a la magnitud de las transformaciones que una política desencadena y como **consenso** a los acuerdos en torno a las metas por parte de los participantes en el proceso de implementación.

De acuerdo a los resultados del cuadro se puede interpretar que la implementación de la integración educativa en Durango se ubica dentro de las políticas que evolucionan con controversias prolongadas y conflictos en cuanto a las metas por lo cual **las perspectivas de implementación son dudosas** (Figura 3).

Es necesario agregar que, según las ciencias políticas, el consenso es más importante que el cambio en la implementación, ya que la eficiencia de ésta exige que las normas y los objetivos sean comprendidos y aceptados cabalmente por los individuos encargados de la implementación.

b) Los resultados de la política

Los entrevistados manifestaron que los resultados de la implementación de la política (hasta 1998) no fueron muy satisfactorios, sin embargo se obtuvieron varios **logros** como: atender a una instrucción de autoridades nacionales, obtener ciertos beneficios para educación especial, iniciar de la reorientación en la atención a la población de alumnos, brindar atención de educación especial centrada en niños con discapacidad, formalizar la aceptación de niños con discapacidad en las escuelas regulares y satisfacer a algunos padres de niños con discapacidad al ver a sus hijos integrados a la escuela regular.

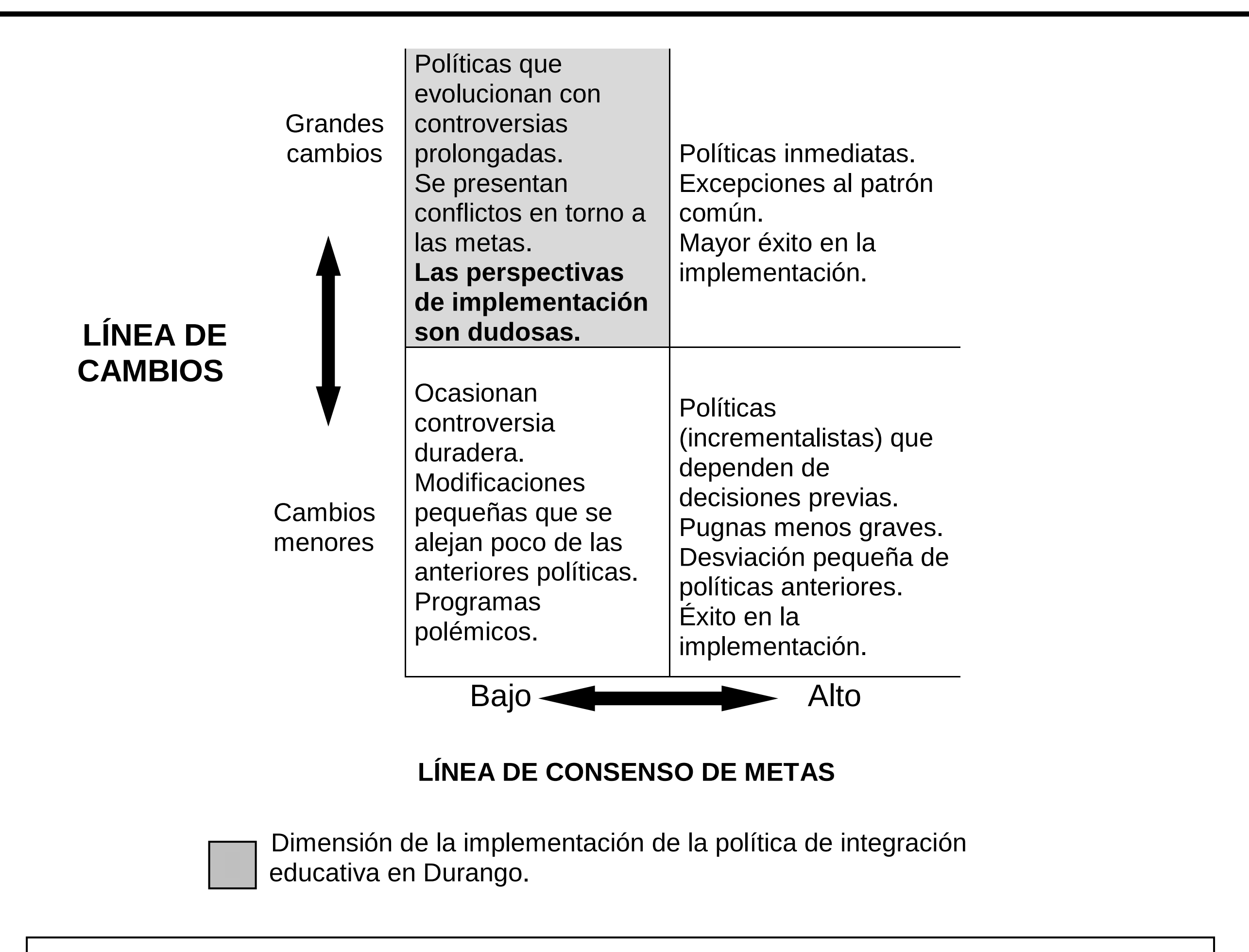


Figura 3. Dimensiones de la evolución en la implementación de la política de integración educativa en Durango (elaboración propia sobre los planteamientos de Van Meter y Van Horn). La flecha de la izquierda muestra la fluctuación entre los tipos de cambio que una política puede generar y la fecha en la parte interior muestra la variación entre los tipos de consenso que una política puede lograr. Los recuadros del centro describen diversos tipos de políticas. El recuadro sombreado en gris indica el tipo de política en el cual se ubica la implementación de la integración educativa en Durango.

También se enfrentaron expectativas que **no se lograron** satisfactoriamente como: algunos maestros de educación especial se resistieron a la integración de los alumnos con discapacidad, no fue posible obtener información completa sobre la transformación que se iniciaba, se dificultó convencer a muchos maestros de educación regular, fue difícil sacar a las maestras de educación especial de los Centros Psicopedagógicos para ubicarlas en las escuelas regulares, algunos padres de familia de niños con discapacidad se

opusieron a que sus hijos fueran a la escuela regular, no había mucha experiencia sobre la integración y los recursos que se prometieron por el gobierno federal nunca llegaron (hasta 1998).

Por lo tanto puede afirmase que **es dudoso el cumplimiento de la implementación de la integración educativa en Durango,** de manera que sería necesario evaluar con mayor sistematicidad los resultados obtenidos, con el objetivo de que se puedan elaborar recomendaciones más directas y útiles y con mayores perspectivas de aplicación inmediata.

Los acontecimientos descritos pueden confirmar el planteamiento de ciencias políticas, los cuales reconocen que la implementación es más efectiva cuando no se exige una reorganización drástica a la dependencia pública responsable de la reorganización.

El procedimiento y los métodos de la decisión

Para analizar el proceso de la decisión se revisaron los pasos generales de este procedimiento y dentro de ellos se establecieron los momentos y los métodos que caracterizaron a cada decisión que integró la implementación de la integración en Durango.

También se usó un esquema que propone Lucien Sfez (1984) para la interpretación de la racionalidad; pero en este caso permitió representar las etapas de la decisión del caso que se estudia; detectándose en él una serie de decisiones, en donde participan: el concepto, proyecto o meta que es la integración educativa (**I.E**), las deliberaciones que son los métodos utilizados para decidir (**m.d.1**, **m.d.2,** **m.d.3** y **m.d.4.)**, la decisión (**Δ.1**, **Δ .2,** **Δ .3** y **Δ .4**) y la ejecución (**E**) que son las acciones que los participantes aplicaron para la implementación.

Los pasos generales para la decisión de la implementación de la integración educativa son:

1. La Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal da instrucciones a Jefes de Departamentos de Educación Especial para implementar la integración educativa (**I.E**) en todos los estados del país.
2. La Jefa del Departamento de Educación Especial de la Secretaria de Educación Cultura y Deporte de Durango, realiza su propia deliberación (**m.d.1**) con un **método** que presenta los siguientes rasgos: juicio intuitivo, decisión práctica; metas, acciones y medios se entrelazan y se confunden; racionalidad individual, sin evaluación clara, sin revisión de valores afectados y con un análisis desarticulado de circunstancias. Sin embargo la Jefa de Departamento decide (**Δ .1)** iniciar la implementación de la integración educativa en el estado. Para lo cual ejecuta acciones (**E.1**) como preparar un equipo de implementación (**e.I**) que colabore con ella en las decisiones locales y un equipo de ejecución (**e.E**) que adapte y desarrolle las acciones pertinentes para lograr la implementación. Su participación se caracterizó además por un control generalizado de participantes y acciones que le aseguraron que las reglas fueran obedecidas y las órdenes fueran cumplidas y por una relación continua con las autoridades nacionales y locales y con los representantes sindicales.
3. Después de recibir las instrucciones de la Jefa del Departamento el equipo de implementación desarrolló su propia deliberación (**m.d.2**), cuyo **método** se caracteriza por: juicios intuitivos, decisiones prácticas; metas, acciones y medios entrelazados, racionalidad colectiva, sin evaluación precisa pero atendiendo a valores afectados en un análisis desarticulado de circunstancias. Después de la deliberación el equipo decidió (**Δ .2)** las estrategias que consideró adecuadas para implementar la integración educativa, las ejecutó (**E.2**) y dio informes constantes a la Jefa del Departamento.
4. Al recibir la información y las instrucciones de la Jefa del Departamento y del equipo de implementación, el equipo de ejecución deliberó (**m.d.3**) atendiendo a un **método** que incluye: juicios intuitivos, decisiones prácticas; con metas,

acciones y medios definidos, racionalidad colectiva, sin evaluación precisa pero atendiendo a valores afectados, consecuencias y alternativas posibles dentro de un análisis de circunstancias. Después de la deliberación se decidieron (**Δ .3)** diversas actividades para ejecutar (**E.3**) la implementación en las zonas escolares a su cargo.

5. Las instrucciones de las autoridades educativas nacionales, deliberaciones y las ejecuciones del decisor y los equipos de implementación y de ejecución estatales permitieron implementar la integración educativa en el estado de Durango (**I. i.e.)**.
6. El paso 6 no se ha logrado (decisión 4 **Δ** ø), pues desde 1996 hasta el presente año no se ha comparado la integración educativa que se proponía a nivel nacional y la integración educativa que se construyó a partir de la implementación en Durango; aunque cabría aclarar que se realizó ya una evaluación por parte de la Secretaría de Educación en el 2005; sin embargo en Durango no se conocen los resultados específicos de la entidad de manera que faciliten la toma de decisiones sobre la integración educativa.

En las diversas deliberaciones que acaban de describirse puede destacarse que a medida que la decisión se acercaba a la ejecución el método era más preciso, analizado y con previsiones, actividades y metas más detalladas y adaptadas a las circunstancias de ejecución de manera que se lograran resultados favorables. Por tanto, el último paso del procedimiento fue el que en realidad hizo posible la implementación de la integración educativa en Durango.

A continuación se presenta un esquema propuesto por Sfez (1984) para el análisis de la racionalidad de la decisión (Figura 4).

En este esquema se muestra cómo diversas decisiones se enlazan para la implementación de la política educativa presentando como constante un ciclo de método de decisión, decisión e implementación. En cada una se observan características comunes como juicios intuitivos y decisiones prácticas y varía la diferenciación entre metas, acciones y medios, la previsión de valores afectados y de alternativas y el análisis de circunstancias (Etzioni, Dror y Lindblom en Aguilar,

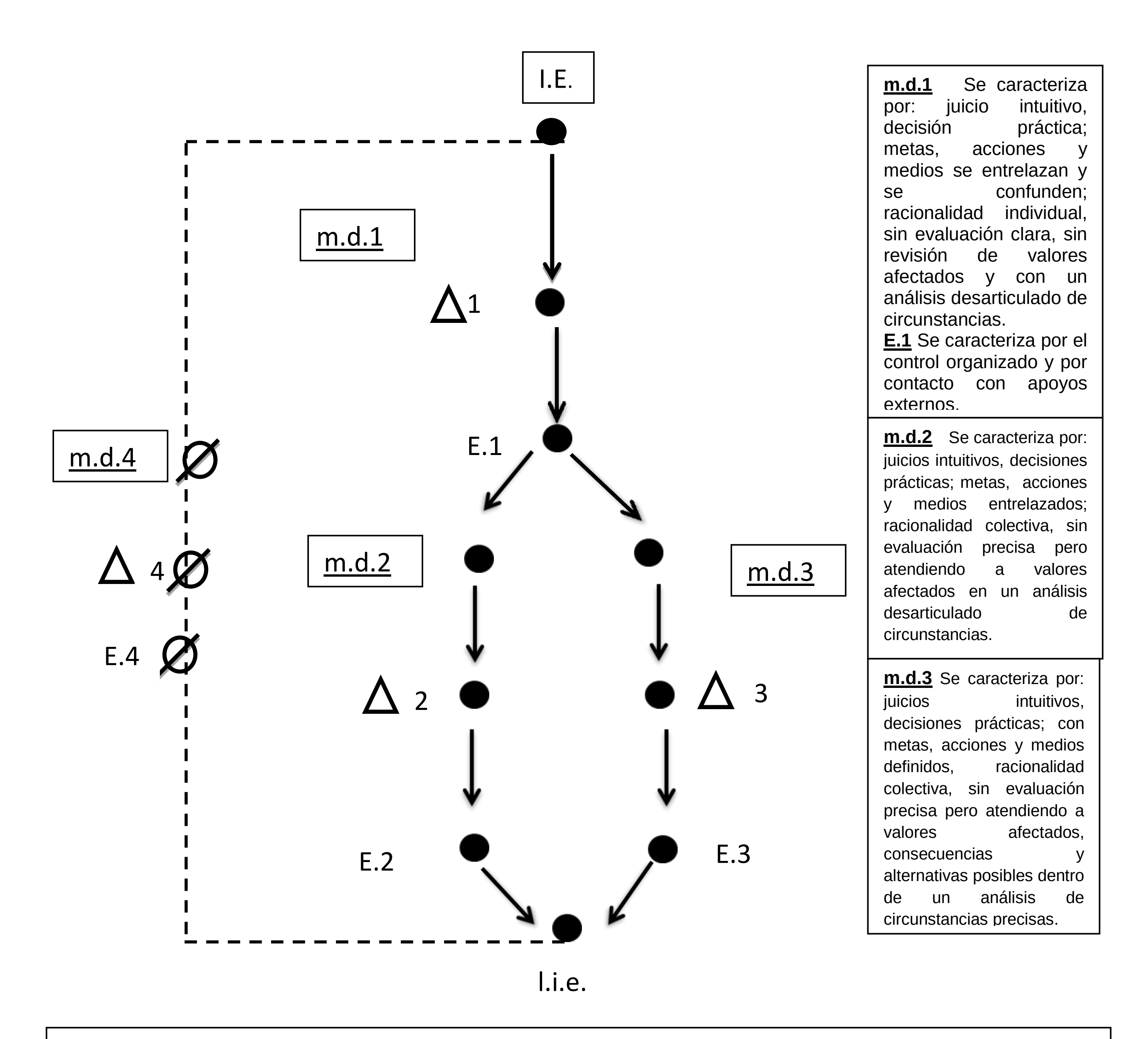


Figura 4. El procedimiento de la decisión. El esquema muestras el procedimiento de implementación de la integración educativa en Durango presentando cuatro modelos de decisión identificados en rectángulos (m.d.1, m.d.2, m.d.3 y m.d.4) con las iniciales subrayadas, las flechas muestran la trayectoria de las decisiones, los puntos negros identifican cada momento de la decisión, los triángulos numerados son los momentos de decisión de los cuatro equipos decisores representados con la primera letra en mayúscula (E.1, E.2, E.3 y E.4). En la decisión 4 se muestra el símbolo ∅ ya que esta decisión no se da. En los recuadros de la izquierda se describen cada uno de los modelos de decisión.

1996.2). De lo cual puede interpretarse que no se realizó una evaluación precisa para implementar la integración educativa en Durango y no se previeron los resultados, las alternativas posibles, ni la afectación de algunos valores.

La implementación de la integración educativa se hizo posible en el estado de Durango, pero no se ha llegado a deliberaciones que evalúen, comparen y permitan tomar decisiones nuevas para ejecutar estrategias adaptadas a las necesidades, problemas y demandas locales.

Conclusiones

La integración educativa es una política de gobierno que responde a demandas de democratización; que promueve la libertad, la equidad y la plusvalía de las personas con discapacidad a través de cambios y reorientaciones y de un proceso formalizador propuesto por las autoridades nacionales.

Esta política provocó grandes cambios y se presentó como una política que evoluciona con controversias prolongadas, presentándose conflictos en torno a las metas, con perspectivas dudosas de implementación y con nivel de consenso bajo.

En la implementación de la política de integración educativa en Durango predominaron juicios intuitivos, decisiones prácticas y acciones y medios que se entrelazaron y confundía al originarse en racionalidades individuales y colectivas sin evaluación previa pero atendiendo a los valores afectado en la revisión de las circunstancias del entorno inmediato.

Referencias

Aguilar, L. F. (1996.4). *La implementación de las políticas. 4.* México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Aguilar, L. F. (1996.2). *La hechura de las políticas. 2.* México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Sfez, L. (1984). C*rítica de la decisión.* México: Fondo de Cultura Económica.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* México: Ediciones Morata, S.L.

Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica.* Málaga, España: Ediciones Aljibe.

EVALUADORES DE LAS PROPUESTAS, PARA CAPÍTULO DE LIBRO, PRESENTADAS A LA CONVOCATORIA EMITIDA

Los trabajos presentados en este libro, previa convocatoria, fueron seleccionados tras ser evaluados por pares mediante el procedimiento denominado “doble ciego”. En el proceso de evaluación participaron los siguientes investigadores:

- Octavio González Vázquez
- Raymundo Carrasco Soto
- Manuel de Jesús Mejía Carrilo
- Alejandra Méndez Zuñiga
- Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
- Dolores Margarita Mayorga Ventura
- Adla Jaik Dipp
- Arturo Barraza Macías
- Paula Elvira Ceceñas Torrero

Agradecemos a todos ellos el trabajo realizado y el profesionalismo mostrado en el proceso de valuación

El libro "Los sujetos de la educación especial: alumnos, maestros y autoridades. Investigación en México" es una obra que se construye con una serie de reportes de investigación que manifiestan análisis y experiencias relacionadas con los personajes que integran a la educación especial; su revisión permite una mirada sobre la situación de la Educación Especial en México, las concepciones que se manejan, las estrategias de atención, los logros que se obtienen y el trabajo con la integración educativa que se ha venido desarrollando en el país. En este libro se observan además diversas metodologías de la investigación que muestran la gama de posibilidades metodológicas en el ámbito educativo. Con todo esto es posible conocer de manera cercana las situaciones que afrontan los profesionistas de la Educación Especial y los sujetos que requieren de apoyos especiales para mejorar sus logros escolares y su calidad de vida.